



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUCIANA APARECIDA RODRIGUES DE SOUZA

O MÉTODO MONTESSORI-LUBIENSKA NO COLÉGIO SION,  
CURITIBA (1956-1969):  
ENTRE TÁTICAS E ESTRATÉGIAS

CURITIBA

2020

LUCIANA APARECIDA RODRIGUES DE SOUZA

O MÉTODO MONTESSORI-LUBIENSKA NO COLÉGIO SION,  
CURITIBA (1956-1969):  
ENTRE TÁTICAS E ESTRATÉGIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Nadia Gaiofatto Gonçalves

CURITIBA  
2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Tania de Barros Baggio, CRB 9/760  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Souza, Luciana A. Rodrigues de.

O método Montessori-Lubienska no Colégio Sion, Curitiba (1956-1969): entre táticas e estratégias / Luciana A. Rodrigues de Souza.- Curitiba, 2020.

166 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nadia Gaiofatto Gonçalves

1. Montessori, Método de educação. 2. Escolas religiosas. 3. Escola nova. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **LUCIANA APARECIDA RODRIGUES DE SOUZA** intitulada: **O MÉTODO MONTESSORI-LUBIENSKA NO COLÉGIO SION, CURITIBA (1956-1969): ENTRE TÁTICAS E ESTRATÉGIAS**, sob orientação da Profa. Dra. NADIA GAIOFATTO GONÇALVES, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 17 de Julho de 2020.

Assinatura Eletrônica

21/07/2020 08:17:27.0

NADIA GAIOFATTO GONÇALVES

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

24/07/2020 16:25:21.0

MARIA ELISABETH BLANCK MIGHEL

Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO  
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

23/07/2020 16:20:21.0

GIZELE DE SOUZA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

31/07/2020 15:45:46.0

LILIAN IANKE LEITE

Avaliador Externo (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO  
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

21/07/2020 22:06:38.0

JOÃO PAULO DE SOUZA DA SILVA

Avaliador Externo (FACULDADE SÃO BRAZ)

Dedico esta dissertação ao Paulo Rodrigo de Souza e à Sofia Rodrigues de Souza, marido e filha, por suporte e compreensão incondicionais durante todo o processo.

## **AGRADECIMENTOS**

À Universidade Pública, por toda minha formação e por continuar a desenvolver Ciência, mesmo nos contextos mais sombrios da História do Brasil.

Ao PPGE da UFPR, a todos os professores da Linha de Pesquisa em História e Historiografia da Educação, especialmente à Nadia Gaiofatto Gonçalves por orientar e ensinar com delicadeza.

À Soeur Maria Cristina, por possibilitar que esta pesquisa fosse realizada. Ao Colégio Sion de Curitiba – direção, supervisão, coordenação e colaboradores – pelo acesso às fontes, pela autonomia no processo de pesquisa, por entender a importância da produção científica no país.

Às ex-alunas, professoras e diretoras do Colégio Sion de Curitiba, que cederam as entrevistas que compõem parte desta pesquisa.

À banca examinadora, pelas contribuições ao trabalho.

## RESUMO

O presente trabalho busca a identificação de *táticas* e *estratégias* empregadas no processo de implantação do método montessori-lubienska no Colégio Sion de Curitiba, entre 1956 e 1959. A construção desta narrativa historiográfica apresenta como eixo teórico articulador o historiador francês Michel de Certeau, com seus conceitos de *lugar*, de *estratégia* e de *tática*, a partir do entrecruzar de fontes de tipologia diversa coletadas nos arquivos do Colégio e em instâncias externas; e do diálogo com publicações acadêmicas que abordam os temas e o contexto, no âmbito nacional e paranaense. Os resultados da pesquisa evidenciam que sob atmosfera marcada no Paraná por iniciativas anteriores relacionadas ao método Montessori, a opção e as iniciativas católicas pelo método montessori-lubienska como saída para o embate entre católicos e renovadores, aliadas à formação que Soeur Maria Cristina recebera de Lubienska na França, permitiram que as irmãs de Curitiba por meio de *golpes de astúcia* organizassem *táticas* para garantir o método montessori-lubienska como *estratégia* a partir do Colégio Sion.

Palavras-chave: Montessori, Lubienska, Escola Nova, Colégio Sion, montessori-lubienska.

## ABSTRACT

The present dissertation seeks to identify *tactics* and *strategies* used in the process of implementing the montessori-lubienska method at Colégio Sion in Curitiba, between 1956 and 1959. The construction of this historiographic narrative presents the french theoretical Michel de Certeau as an articulating theoretical axis, with its concepts of *place*, *strategy* and *tactics*, from the intersection of sources of different types collected in the archives of the College and in external instances; and dialogue with academic publications that address the themes and the context, at the Brasil and state of Paraná. The research results show that under an atmosphere marked in Paraná by previous initiatives related to the Montessori method, the Catholic option and initiatives by the montessori-lubienska method as a way out of the clash between Catholics and renovators, combined with the training that Soeur Maria Cristina had received from Lubienska in France, they allowed the sisters of Curitiba by *means of cunning strokes* to organize *tactics* to guarantee the montessori-lubienska method as a *strategy* from Colégio Sion.

Keywords: Montessori, Lubienska, Active pedagogy, Sion School, montessori-lubienska.



## LISTA DE IMAGENS

FIGURA 1	- Colégio N.S. de Sion em Curitiba .....	25
FIGURA 2	- Desaparece Tradicional Colégio .....	32
FIGURA 3	- Alunas do Jardim em aula no Colégio Sion.....	50
FIGURA 4	- Montessori observa crianças trabalhando em tapetes, com material concreto .....	52
FIGURA 5	- Aluna Juçara Sprenger desenvolve atividade com material concreto sobre o tapete.....	52
FIGURA 6	- Turma na qual foi iniciado o método montessori-lubienska no Colégio Sion de Curitiba.....	72
FIGURA 7	- O Povo foi velar o sacerdote querido.....	83
FIGURA 8	- Amanhã Início do Curso sobre Ensino Primário.....	95
FIGURA 9	- Atividades Culturais IV Universidade Volante.....	97
FIGURA 10	- Expediente mais curto na Semana da Educação.....	100
FIGURA 11	- Ficha de português para o 3º ano.....	107
FIGURA 12	- Protocolo de Com. de Legislação e Norma.....	113
FIGURA 13	- Protocolo de Comissão de Leg. e Norma.....	114
FIGURA 14	- Protocolo de Comissão de Leg. e Norma.....	114
FIGURA 15	- Ata da Comissão de legislação e normas do Conselho.....	115
FIGURA 16	- Maria Montessori.....	120
FIGURA 17	- Ficha de aritmética da 3ª semana de novembro.....	128
FIGURA 18	- Ficha de História, 4º ano.....	128
FIGURA 19	- Ficha de português para a 3ª semana de abril.....	130
FIGURA 20	- Ficha de português para a 2ª semana de maio, 4º ano.....	131
FIGURA 21	- Ficha de português para a 2ª semana de abril, 1º ano.....	132

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- Convergências e Especificidades entre Montessori e Lubienska de Lenval .....	54
----------	--	----

## LISTA DE SIGLAS

ABE	-	Associação Brasileira de Educação
ACB	-	Ação Católica Brasileira
AEC	-	Associação de Educação Católica
CBEP	-	Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional
CEE	-	Conselho Estadual de Educação
CLN	-	Câmara de Legislação e Norma
CCBE	-	Confederação Católica Brasileira de Educação
DEPE	-	Diretoria de ensino, Pesquisa e Extensão
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
MEN	-	Movimento pela Escola Nova

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>01</b>
<b>1 - O COLÉGIO E O MÉTODO .....</b>	<b>21</b>
1.1 - O Colégio Sion de Curitiba .....	21
1.2 - A educação católica e a Escola Nova no Brasil .....	33
1.3 – O método Montessori, o Lubienska e o montessori-lubienska .....	47
<b>2 – ENTRE TÁTICAS E ESTRATÉGIAS: RELAÇÕES EXTERNAS, CONJUNTURAS INTERNAS E EXTERNAS.....</b>	<b>74</b>
2.1 – Autoridades políticas, religiosas, intelectuais paranaenses e as irmãs .....	74
<b>3 – ENTRE TÁTICAS E ESTRATÉGIAS: RELAÇÕES INTERNAS, CONJUNTURAS EXTERNAS E INTERNAS .....</b>	<b>119</b>
3.1 - Professores e o método montessori-lubienska .....	119
3.2 - Familiares e o método montessori-lubienska .....	135
<b>4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>140</b>
<b>5 – REFERÊNCIAS .....</b>	<b>143</b>
<b>6 – FONTES .....</b>	<b>151</b>
<b>7 – APÊNDICES .....</b>	<b>154</b>

## INTRODUÇÃO

*Certamente não existem considerações, por mais gerais que sejam, nem leituras, tanto quanto se possa entendê-las, capazes de suprimir a particularidade do lugar de onde falo e do domínio em que realizo uma investigação. Esta marca é indelével. No discurso onde enceno as questões globais, ela terá a forma do idiotismo: meu patoá<sup>1</sup> representa a minha relação com um lugar.*

(CERTEAU, 1982, p.65)

Era fevereiro de 2013 quando entrei pela primeira vez em uma sala montessori-lubienska, as carteiras agrupadas em alinhamento lateral<sup>2</sup>, nenhum barulho estridente marcava término ou início das aulas, não havia a habitual relação entre grito e atenção, sequer restava a palavra prova, eram fichas – diversas, contínuas, variadas e, quase nunca, temidas. Para uma professora não habituada a colégios montessorianos e sem nenhuma leitura das teorias de Maria Montessori<sup>3</sup> ou de Lubienska de Lenval<sup>4</sup> fora um marco. Embora aquelas fossem turmas de Ensino Médio, nas quais – diferente da rotina pautada pelas técnicas montessori-lubienska do Ensino Infantil e do Fundamental I - existam, nos Colégios Sion de Curitiba, práticas montessori-lubienska mescladas a *concepções pedagógicas tradicionais*<sup>5</sup>, estava posta a necessidade de explorar

---

<sup>1</sup> Do francês *patois*, designa o falar oral praticado em uma localidade ou grupo linguístico restrito à determinada geografia.

<sup>2</sup> As carteiras nas salas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio não são dispostas em fileiras, são agrupadas seguindo o alinhamento lateral de todos os alunos ou de grupos, em diversos formatos: círculo, semicírculo, quadrados, retângulos, linhas de três ou quatro carteiras, ou a mescla dessas composições.

<sup>3</sup> Maria Tecla Artemisia Montessori foi uma educadora, médica e pedagoga italiana, conhecida pelo método educativo que desenvolveu no início do século XX e que ainda é usado hoje em escolas públicas e privadas mundo afora. (RÖHRS, 2010, p. 11-27)

<sup>4</sup> Hélène Lubienska de Lenval foi uma pedagoga que influenciou a Escola Nova francesa, amiga e discipula de Maria Montessori, atribuiu ao método pedagógico montessoriano uma dimensão espiritual de cunho católico, acrescida de inspirações filosóficas orientais. (AVELAR, 1978, p. 13-14)

<sup>5</sup> A denominação “concepção pedagógica tradicional” ou “pedagogia tradicional” foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificaram como “tradicional” a concepção até então dominante. Assim, a expressão “concepção tradicional” subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização.

o contexto no qual tais peculiaridades haviam sido construídas, com um rigor científico que extrapolasse especulações tão subjetivas.

Como primeira característica, o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser (segundo a feliz expressão de François Simiand), um conhecimento através de vestígios (BLOCH, 2001, p. 73).

Era preciso buscar os vestígios para conhecer como foi o processo que levou à utilização do método montessori-lubienka no Colégio. Outras questões, no entanto, estavam colocadas naquele contexto – como alcançar, através desses vestígios presentes no colégio, o rigor que pudesse alçar essa narrativa à “verdade histórica”? Como identificar essas fontes, tratá-las, selecioná-las e questioná-las segundo moldes historiográficos?

Para Certeau (1982) a História não é o real, mas uma produção de discurso sobre o real pautada, primeiramente, sobre um lugar – tanto o lugar de onde o historiador enuncia, quanto o da instituição que possibilita essa enunciação – depois, sobre uma pesquisa que permita verificar e interrogar fontes históricas compreendendo-as como produções que trazem marcas (seleções, recortes, vieses, os *não-ditos* e os possíveis de serem ditos em seus momentos de produção), e, finalmente, sobre uma determinada escrita que não se confunde com a disciplina e nem com a pesquisa - uma vez que se produz sob uma *inversão escriturária*, ou seja, a escrita começa pelo final, ciente dos resultados, e está marcada pelo que o historiador francês denomina de *escrita folheteada*. Portanto, segundo Certeau (1982), na distância entre o vivido e a escrita da História, *epistemologia da distância*, dá-se o ofício do historiador: uma construção historiográfica na qual técnicas e rigores idiossincráticos coexistem com o que é inevitavelmente parcial, lacunar e ideológico.

Retome-se então o *lugar* no qual a Congregação das Religiosas de Nossa Senhora de Sion teve origem – a França do século XIX. Em Estrasburgo ocorre a conversão de dois irmãos judeus ao catolicismo, Théodore e Aphonse Ratisbonne, respectivamente em 1827 e 1841, aquele teria se convertido por meio de estudos sob orientação do filósofo Louis Eugène Marie Bautain<sup>6</sup> e da

---

Distinguem-se, no interior dessa concepção, duas vertentes: a religiosa e a leiga. (SAVIANI, 2005, p.31)

<sup>6</sup> Professor de filosofia no Colégio Real de Estrasburgo. (MODESÉRT, 1956, p. 17)

educadora católica Louise Humann<sup>7</sup>, e este teria recebido a visão daquela que viria a ser reconhecida pela Igreja Católica como Nossa Senhora de Sion, inspirando a origem da Congregação das Religiosas de Nossa Senhora de Sion – que em uma perspectiva ecumênica, propõe diálogo entre judaísmo e catolicismo.

Sob a prescrição de Théodore Ratisbonne, os padres deveriam se dedicar ao apostolado e à conversão de judeus ao catolicismo, e as irmãs ao ensino das elites francesas – devido à demanda social da época e à viabilidade financeira que fez com que, nos primeiros anos após a fundação das ordens, as irmãs pudessem prover financeiramente aos padres. “Atendendo à demanda social da época, as irmãs se consagraram com sucesso à educação de certas frações das elites femininas.” (BRITO, 2014, p.79); após consolidarem a implantação na França, desenvolveram uma rede de internatos para a elite na Europa, que chegou a receber financiamento do governo Francês por ser considerada difusora da língua e da cultura francesa.

Porém, Colombo (2017) atenta para alterações políticas na França do século XIX que culminaram em mudanças na educação daquele país, com a passagem da chamada “escola confessional congregacionista” para a “escola livre” ou para a “escola católica”, que “se daria, de fato, após a lei de 1905 que separou definitivamente a Igreja e o Estado.” (COLOMBO, 2017, p. 383). Tais alterações causaram declínio das escolas católicas na França que, como alternativa, optaram pela migração para outros países:

Nessa expansão, é preciso destacar que a partida das irmãs de Sion, determinada pela situação política da França nesse período do século XIX, foi ao encontro dos desejos da oligarquia brasileira, admiradora da cultura francesa e preocupada com a situação precária da educação no Brasil, mormente em relação às jovens. (COLOMBO, 2017, p. 385)

A autora ainda afirma que até o final do século XIX no Brasil, as famílias brasileiras não apresentavam preocupação com a educação escolar para as

---

<sup>7</sup> Católica, de Estrasburgo, da "Ecole de Strasbourg", trabalhou na segunda metade do século XIX por uma restauração da fé Católica e dos valores apostólicos na educação francesa. (MODESÉRT, 1956, p. 16)

mulheres e ressalta que a primeira lei relativa à educação feminina data de 1827<sup>8</sup>, assegurando às brasileiras apenas “estudos elementares”. Então:

Quando os nobres, os cafeicultores, os militares e os membros dos setores mais elitistas da sociedade sentiam necessidade de oferecer uma educação escolarizada para as jovens, enviavam suas filhas para estudar nos pensionatos e colégios parisienses.

Mas, **desde meados do século XIX, antigas alunas do Sion de Paris e outras senhoras da alta sociedade brasileira fizeram insistentes pedidos para que uma congregação francesa viesse se instalar no Brasil**, para evitar às suas filhas a separação e o custo de tal viagem. (COLOMBO, 2017, p. 386, grifo nosso)

Assim, em atendimento aos anseios da elite nacional oligárquica que desejava proporcionar às filhas uma educação que lhes assegurasse padrão europeu e valores católicos conservadores, as autoridades brasileiras – tanto no final do Império quanto no início da República - apoiaram a instalação dos Colégios Sion no Brasil.

Mère Marie Paul, superiora geral de 1885 a 1902, amiga da Princesa Isabel, filha do imperador brasileiro, recebeu uma solicitação da Condessa Monteiro de Barros, em nome da sociedade brasileira e com apoio do Núncio Apostólico Monsenhor Spolverini, para o envio das irmãs de Sion ao Brasil. (COLOMBO, 2017, p. 384-385)

É no Brasil do final do século XIX que as irmãs desembarcam no Rio de Janeiro e de lá, como ocorre com outras ordens religiosas católicas naquele contexto, a Congregação das Religiosas de Nossa Senhora de Sion se expande pelo território nacional, “à época da chegada das irmãs ao Brasil: Rio de Janeiro (1888), e sucessivamente Petrópolis (1889), Juiz de Fora (1897), São Paulo (1901), Campanha (1904), Curitiba (1906) e Belo Horizonte (1944).” (COLOMBO, 2018, p. 91).

Em relação ao Paraná do início do século XX, urge ainda considerar certas especificidades, conforme Miguel (1992), um movimento de intelectuais organizava-se em prol da laicização paranaense, ao que a Igreja Católica ofereceu resistência.

---

<sup>8</sup> Lei de 15 de outubro de 1827, artigo 12º. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html), Acesso em 20/06/2019.



A ênfase no anticlericalismo desenvolvido por esse grupo de intelectuais prendia-se ao fato de que a Diocese de Curitiba, criada em 1892 e que abrangia os estados do Paraná e Santa Catarina, tentava organizar-se. Como decorrência, convergiam a Curitiba representantes das ordens religiosas, femininas e masculinas, muitas delas para fundar colégios. Faziam parte da tarefa de romanização da Diocese, que o primeiro bispo procurava desenvolver. (MIGUEL, 1992, p. 27)

Assim, era provavelmente um sábado frio em Curitiba, em 16 de junho de 1906, quando o jornal paranaense *A República* dedicou parte de sua primeira página à *Educação Feminina* - matéria na qual são exaltados o combate ao ensino laico, a educação da mulher para o lar e as freiras da Congregação de Sion que chegavam para garantir tal educação às paranaenses.

Ellas, profissionais eméritas na arte de cultivar a mente e os sentimentos da juventude, dando-lhes consistência e impermeabilidade contra a obsessão da ignorância e do mal, veem trazer a este Estado o contingente civilizador de sua erudição e de sua magnificência edificadora, convertendo o íntimo das pequenas gerações infantis em graneiro das boas searas da fé, sobre as quaes fronduleará a grande e ramalhuda árvore da consolação e do bem. (A REPÚBLICA, 1906, p. 01)

Em relação à vinda das irmãs ao Paraná, não foi localizada a informação sobre se houve - como nos casos do Rio de Janeiro (COLOMBO, 2017) e de Minas Gerais (LAGE, 2007) - um pedido das autoridades locais para inauguração de um Colégio Sion em Curitiba. Outrossim, os apontamentos de Vieira (2007) sobre a função do jornal “A República” enquanto veiculador da posição do Estado e o tom laudatório que o jornal dispense para reportar a chegada das irmãs à Capital Paranaense sugerem situação correlata à ocorrida nos outros estados.

Após treze anos na capital paranaense, em 1919, devido a uma epidemia que é mencionada nas fontes – talvez como repercussão da epidemia de gripe espanhola que afligiu o país em 1918<sup>9</sup> - a Superiora Geral da Congregação ordenou a saída das irmãs do Paraná, e o Colégio foi fechado.

Reaberto na Curitiba de 1938, atualmente situado nos bairros Batel e Cajuru, o Colégio Sion utiliza do método montessori-lubjenska, cuja origem remonta à Maria Montessori.

---

<sup>9</sup> Ver Bertucci (2009), p. 230-231.

Maria Montessori é a **figura de proa do movimento da nova educação**. Existem poucos exemplos de tal empreitada visando instaurar um conjunto de preceitos educativos de alcance universal, e muito raros são os que exerceram uma influência tão poderosa e tão vasta nesse domínio. (RÖHRS, 2010, p. 11, grifo nosso)

Tal método fora iniciado na unidade mais antiga, situada no Batel, por Soeur Maria Cristina – nome pós-votos religiosos de Martha Marques à Congregação das Religiosas de Sion - em 1956 e visava desenvolver a formação do ser através da autonomia, cerne da proposta montessoriana, “Eis porque a finalidade da primeira forma de intervenção educativa é conduzir a criança à independência.” (MONTESSORI, 2017, p. 60), e da espiritualidade, cerne da proposta de Lubienska<sup>10</sup>. Embora Soeur Maria Cristina tenha tido contato direto com Lubienska durante seu noviciado na Congregação de Sion da França, participou com outras irmãs do treinamento dado *a posteriori* no Brasil por Pierre Faure<sup>11</sup>, para implantação de métodos na época tidos como experimentais nos Colégios Sion do Brasil. Porém, apesar do incentivo pela mudança de método na Rede de Colégios Sion do país nas décadas de 1950 e 1960, e do fato de outras unidades naquele contexto aderirem à proposta, apenas no Colégio Sion do Paraná o método ainda é aplicado.

Assim, nesse *lugar* onde o método iniciado em 1956 permanece repousam fontes, vestígios que possibilitam “conversar” com mortos e remanescentes sobre certos aspectos que, à moda de tantos outros, aguardam por serem identificados, transformados e interrogados na tecitura historiográfica.

Em história, tudo começa com o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em "documentos" certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em *produzir* tais documentos, pelo simples fato de copiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. (CERTEAU, 1982, p. 81)

---

<sup>10</sup> As características próprias do método serão aprofundadas no capítulo 1, subitem 1.3.

<sup>11</sup> Na década de 1920, foi professor na Universidade de Saint Joseph, em Beirute (Libano). No ano posterior à ordenação como sacerdote, 1936, criou o Centro de Estudos Pedagógicos, na França. Em 1940, organizou cursos para formação de professores cristãos, para tanto, entrou em contato com Madame Lubienska de Lenvai, a qual colaborou com o padre nos cursos e em publicações pedagógicas. Em 1946, ainda em parceria com Lenvai, organizou um grupo de professores para reabrir uma escola fechada durante a guerra. Foi responsável pela cadeira de psicopedagogia e metodologia da Universidade Católica de Paris, onde, em 1956 criou o curso normal para professores e em 1963 foi nomeado diretor do Departamento de Pedagogia. Disponível em <https://pierrefaure.edu.mx/biografia-de-pierre-faure/>. Acesso em 30/03/2020. Conforme Avelar (1978), a partir de 1955 Pierre Faure ministrou cursos e sessões pedagógicas no Brasil, visando treinar professores católicos nos métodos da pedagogia ativa - no cerne desse treinamento estava o método montessori-lubienska.

Preliminarmente as fontes já indicavam que a implantação do método montessori-lubienska foi gradativa. Em 1956, quando a prática do método começou, o Colégio há quase meio século formava parte da elite feminina paranaense sob concepções educacionais bastante rígidas - aos moldes do que ocorria em outros internatos femininos que nasceram para atender à elite oligárquica do país, conforme aponta Lage (2007) ao escrever sobre o Colégio Sion de Campanha, MG.

Certamente se pode dizer que rigidez no educador e passividade no educando são práticas antagônicas ao método Montessori, e, por extensão, ao método montessori-lubienska. Consequentemente, apenas em uma turma de educação infantil, com alunas de 04 a 05 anos, Soeur Maria Cristina obtém autorização para replicar a experiência que tivera nas escolas da França sob supervisão de Lubienska - conforme registro das freiras, “Terceira Semana de Março. Ir<sup>a</sup>. Maria Cristina visita escolas montessorianas para ver o que falta ao nosso infantil e o completamos” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1956, n.p.).

Vale ressaltar que iniciativas no sentido de utilizar do método Montessori na educação infantil do Paraná remontam à década de 1920, como permite inferir Souza (2004), há relatos de que o método foi utilizado pela primeira vez no ano de 1924, em um jardim da infância curitibano. Além disso, segundo Miguel (1992), no período que compreende 1946 a 1961:

Os programas para o Jardim de Infância e para o Curso Primário, conforme nos indicam os dados, continham orientações características da Pedagogia da Escola Nova: propunham-se experimentais, enquanto afirmavam-se nos princípios da Ciência Positivista como parâmetro do conhecimento da realidade, orientando o processo do estudo da natureza através da observação e da experimentação, assim como buscavam habituar os alunos na testagem de hipóteses; alicerçavam-se nos pressupostos da Pedagogia Diferencial, propondo o ensino, tanto quanto possível, individualizado; recomendava como imprescindível e fundamental a Metodologia ativa – meio de garantir a participação efetiva do aluno, sujeito do processo de ensino. (MIGUEL, 1992, p. 270)

Assim, a opção do Colégio Sion por iniciar a aplicação do método montessori-lubienska pela educação infantil, com crianças de 04 e 05 anos, é respaldada por experiências educativas anteriores e por um contexto promissor – pelo menos no que diz respeito ao ideário montessoriano propagado no Estado para o, então, Jardim de Infância.

Em termos de aplicação efetiva do método Montessori nas escolas paranaenses, no entanto, as experiências realizadas mostravam-se pontuais, incipientes ou problemáticas – ora por falta de professores treinados, ora por falta de materiais específicos, ora por falta de acesso a publicações de Maria Montessori. Então, o processo de implantação iniciado em 1956 pelo Colégio Sion de Curitiba caracteriza – embora de modo heterogêneo porque mesclado ao método Lubienka – a experiência mais duradoura relacionada ao método Montessori no Estado.

Esta pesquisa se debruçou sobre o desdobrar entre *táticas* e *estratégias* no processo de implantação do método montessori-lubienka no Colégio Sion de Curitiba, tendo como recorte a experiência inicial de aplicação do método, 1956, até o final dos anos 1960, momento em que se dá o término do mandato de Soeur Maria Cristina frente ao primeiro Conselho Estadual de Educação do Paraná<sup>12</sup>, marcando - tanto por meio de publicações oficiais que deliberam a favor da aplicação do método no Colégio, quanto pelo lugar de poder ocupado na esfera Educacional do Estado pela precursora desse método no Sion da Capital – o método montessori-lubienka como prática do Colégio, como *estratégia* a partir desse *lugar*, “É em função desse lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões que lhe serão propostas, se organizam.” (CERTEAU, 1982, p. 67).

Logo, o objetivo norteador foi delinear *táticas* que possibilitaram alçar o método montessori-lubienka à *estratégia* pedagógica do Colégio Sion de Curitiba, para tanto buscou:

- explorar trajetórias do Colégio Sion no contexto nacional e católico, engendrando a discussão quanto ao método no que concerne à tensão entre católicos e escolanovistas, já que o Colégio, sendo católico, adota um método cuja matriz primeira – Maria Montessori - consta entre teóricos defendidos pelos escolanovistas;

---

<sup>12</sup> A criação do Conselho Estadual de Educação do Paraná é resultado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas especificamente da Lei Federal nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, que determina, em seu artigo 10, que os Conselhos Estaduais de Educação organizados pelas leis estaduais, devem se constituir com membros nomeados pela autoridade competente, incluindo representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notório saber e experiência, em matéria de educação.

Com estas determinações, foi criado o Conselho Estadual de Educação (CEE), instituído pela Lei Estadual nº 4978, de 5 de dezembro de 1964, no governo de Ney Braga (31/01/1961 a 17/11/1965). Desde então, cabe ao CEE instituir normas regulamentadoras ao Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná.

- discutir temas relacionados ao método montessori-lubienska, contemplando estudos sobre o método Montessori, o método Lubienska e o método montessori-lubienska no âmbito nacional e paranaense;
- buscar compreender os *lugares* dos sujeitos no percurso de mudança para o método montessori-lubienska, bem como *táticas* e *estratégias* envolvidas nesse processo.

Parte significativa das fontes necessárias para pensar tais questões repousa nos arquivos do Colégio Sion. Como atenta Mogarro (2005) sobre os arquivos escolares portugueses, os arquivos escolares brasileiros apresentam-se em geral com a documentação sem organização ou arquivística adequada, o que, assim como no Colégio Sion, demanda levantamento e organização. Mais uma vez, foi necessário considerar o *lugar*, as especificidades documentais da escola. Nesse sentido, Ragazzini (2001) ao abordar as fontes para estudo da História da Educação, seus usos, tipos e categorias probatórias, cunhou os termos *fontes da escola* e *fontes para a escola*, nas palavras do autor:

Para discutir a história da escola e da educação, a partir das discussões sobre as fontes, devemos considerar dois aspectos: a) as fontes *para* a história da escola e da educação, que auxiliam a interpretar e a escrever essa história; e b) as fontes *da* escola, ou seja, aquelas que provêm diretamente das práticas escolares. (RAGAZZINI, 2001, p. 19)

Então, por meio de *fontes da escola* coletadas nos arquivos do Colégio Sion (atas, regimento escolar, fotos, material audiovisual, publicação institucional audiovisual e impressa, diário das irmãs), de *fontes para a escola* (atas da Congregação das Religiosas de Sion, atas do Conselho Estadual de Educação, Diário Oficial do Estado e Revista Critéria), de fontes sobre a escola (jornais) - cujas grafias foram transcritas conforme os originais - e de fontes orais, devidamente autorizadas, foi possível tecer parte desta narrativa historiográfica respeitando a necessidade de entrecruzar diversas fontes.

Mais uma vez, somos conduzidos a sublinhar a necessidade de articular e cruzar as informações de cada tipo de documento com as de outros documentos que se revelem pertinentes para o estudo a realizar. Estabelece-se assim o diálogo entre as diversas fontes de informação, entre os vários documentos, numa perspectiva de complementaridade e articulação entre eles. (MOGARRO, 2005, p.86)

Consequentemente, para utilizar fontes diversas são necessários métodos que respeitem suas especificidades, principalmente para com aquelas cuja crítica não carrega a sofisticação angariada pelo campo em relação às fontes documentais oficiais e que, não sendo menos importantes, surgiram como possibilidade a partir da História Nova, “... o novo paradigma também tem seus problemas: problemas de definição, problemas de fontes, problemas de método, problemas de explicação.” (BURKE, 1992, p.6). Nesse sentido, destaca-se a necessidade de abordar aspectos idiossincráticos na utilização das fotografias, dos diários das irmãs, do material institucional audiovisual e impresso, bem como das publicações em jornais, como fontes para o desenvolvimento da pesquisa.

As palavras do campo semântico que originam a palavra fotografia trazem imbuídas em suas raízes vestígios de que essas foram, por muito tempo, consideradas como retratos fiéis da realidade. Fotografia, cujo processo morfológico conhecido como abreviação acaba por gerar a forma foto, vem do grego *phosgraphein*, que significa literalmente “marcar a luz”, “registrar a luz” ou “desenhar na luz” - todos os verbos conotam a literalidade daquilo que marca, registra ou desenha com contornos precisos, uma vez que o faz sob a “luz”; Retrato vem do latim *retractus*, “ação de tirar para trás”, de *retractum*, “recuar, retrair” - portanto algo capaz de cristalizar um tempo ou um fato. Tais raízes são resquícios de que por muito tempo a fotografia foi compreendida como verdade e não como índice, vestígio do que lá esteve. Segundo Lima “Outra contribuição da semiologia para as reflexões da natureza da fotografia foi a ideia de que a imagem constitui um discurso” (LIMA, 2013, p. 43), e, sendo um discurso pressupõe escolhas; sejam de ângulos, focos, incidências de luz, personagens, ou, até mesmo, do que não fotografar.

A situação é um pouco semelhante no caso de fotografias, de imagens e mais comumente da evidência de cultura material. Uma obra recente sobre fotografia (incluindo cinema) desmascarou a presunção de que a câmera é um registro objetivo da realidade, enfatizando não apenas a seleção feita por fotógrafos segundo seus interesses, crenças, valores, preconceitos etc., mas também seu débito, consciente ou inconsciente, às convenções pictóricas. (BURKE, 1992, p.9)

Além e por tudo isso, precisam ser cuidadosamente analisadas, assim, as fotografias utilizadas nesta pesquisa foram coletadas no acervo da Colégio Sion ou cedidas durante entrevistas com fontes orais, e, inqueridas, observadas, tratadas como discurso, porque:

Tomar as fotografias como fonte e como objeto de pesquisa, como no caso aqui examinado, implicou em reconhecer sua produção na confluência de vários fatores: a subjetividade do fotógrafo, as determinações do contratante, e o momento social e histórico de sua materialização. As fotos, assim, oferecem-nos um fragmento selecionado da realidade. (VIDAL, ABDALA, 2011, p. 191)

Durante a busca no acervo do Colégio Sion, foram encontrados diários manuscritos pelas irmãs cujos registros, em francês, perfazem quase a totalidade da década de 1910, retornando a partir do final da década de 1930 até 1968 - nestes os registros iniciam em francês, depois alternam entre francês e português, tornando-se exclusivamente em português a partir da década de 1940. Os cadernos de capa dura e não paginados recebem a denominação de *Journal de la Maison*, contêm registros cotidianos e possibilitam perceber pelas alterações na caligrafia, já que não trazem o nome da autora de cada texto, que há acesso e manutenção comunitários, porém restrito ao grupo de irmãs. Os registros, provavelmente por serem tecidos por freiras, transitam do âmbito pessoal, ao grupo, ao profissional (centrado nas atividades no Colégio), ao religioso e ao sócio-político sem limites claros. O tom de religiosidade que permeia esses âmbitos gera certa unidade ao texto e rebusca mais os limites entre o exercício do sacerdócio e as práticas educativas – certamente porque naquele universo, as práticas educativas estejam configuradas como vocacionais<sup>13</sup>.

Posto isso, foram considerados os registros diários sitos dentro do recorte temporal da pesquisa e que tangenciam direta ou indiretamente a questão do método pedagógico montessori-lubienska. Segundo Cunha (2013), ao tratar sobre o uso de diários como fontes de pesquisa histórica é preciso observar a carga subjetiva do texto - que compreende valores, fantasias, memórias individuais e coletivas, medos, experiências e seus crivos de pertencimento a grupos - por isso, assim como a outras, cabe filtrar e relativizar tais fontes, tratando-as como indícios da vida cotidiana no passado. Ainda, considerar que “...as idealizações compõem, em geral, as narrativas pessoais...” (CUNHA, 2013, p. 260), controlando sensações nostálgicas ou de fascínio que

---

<sup>13</sup> É emblemático que as freiras tenham cessado os registros em 1968 se considerado o contexto político nacional, no entanto, não foram encontrados indícios dos motivos que ocasionaram o fim dessa prática, e nem está tal problemática entre os objetivos da presente pesquisa.



surjam no trato com este material - por possibilitar ao leitor um universo íntimo, no caso do Colégio Sion, um universo restrito àquelas freiras.

O mesmo cuidado em relação às idealizações em narrativas pessoais replica-se às publicações institucionais, que certamente estão carregadas da imagem que se pretende construir ou valorizar em determinado momento; mas que não podem ser descartadas porque, paradoxalmente, comunicam inclusive isso. Da publicação institucional, são utilizados trechos de um livro denominado “Memórias” - publicado em 2006 como edição comemorativa, o livro compila depoimentos de ex-alunos, ex-professores e ex-diretores do Colégio Sion - e material audiovisual veiculado via Web, contendo relatos da Soeur Maria Cristina sobre a aplicação do método montessori-lubienska na primeira turma a experienciá-lo, em 1956. Acerca de material audiovisual como fonte:

Na perspectiva da moderna prática historiográfica, nenhum documento fala por si mesmo, ainda que as fontes primárias continuem sendo a alma do ofício de historiador. **Assim, as fontes audiovisuais e musicais são, como qualquer outro tipo de documento histórico, portadoras de uma tensão entre evidência e representação**<sup>14</sup>. (NAPOLITANO, 2011, p.240, grifo nosso)

Vale ressaltar que além de serem, tanto o livro quanto o vídeo, publicações institucionais, esses materiais foram organizados como forma de celebração, como atenta Nora (1981) são gerados pela necessidade de criar arquivos, por isso são operações que não ocorrem naturalmente, mas segundo um intuito. Há, portanto, uma seleção do que se pretende marcar, nesse caso, uma homenagem ao Colégio Sion.

Já em relação ao uso do jornal, como traz Vieira (2007), não é recente como fonte para a historiografia brasileira, porém aprimorar a análise dessas publicações demanda derrubar a ideia da imparcialidade - considerando os agentes do campo jornalístico, formatos e conteúdos veiculados, tiragem e perfil do público visado pela linha editorial - já que “O jornal, a um só tempo, presume um leitor-modelo, adapta-se ao gosto desse público visado, bem como forma-o de acordo com os princípios por ele considerados ideais.” (VIEIRA, 2007, p.18). Ainda que não seja possível em todos os casos abarcar com exatidão essas instâncias, é preciso problematizá-las.

---

<sup>14</sup> O presente trabalho não aplica o conceito de representação de Roger Chartier na análise das fontes. Mas, a acepção dicionarística - certo sentido, raso modo, consonante às ideias do autor - daquilo que se pretende trazer à tona ao elaborar o discurso é considerada.



Os jornais utilizados como fonte desta pesquisa foram coletados via Hemeroteca Digital Brasileira e contemplam publicações, do início do século XX até a década de 1970, dos jornais paranaenses: “A República”, “Diário da Tarde”, “O Estado”, “Diário do Paraná: órgão dos diários associados”, “A tarde”, “O dia”, “Correio do Paraná: órgão do partido liberal paranaense”; e o jornal paulista “O Jornal”. A busca foi norteadada a partir das fontes encontradas no Colégio Sion, com base em datas, sujeitos ou eventos citados nos registros.

Sobre “A República”, um dos jornais mais antigos do Estado, Vieira (2007) traz que seu surgimento se dá como propaganda antimonarquista, ligado ao Partido Republicano do Paraná e, assim, representa os ideais de nação e pátria daquele momento, chegando a funcionar como um veiculador dos atos do Poder Público:

O Dezenove de Dezembro, assim como **A República**, Gazeta do Povo, O Estado de São Paulo, A Nação e o Jornal do Brasil são nomes de jornais paranaenses, paulistas e cariocas, criados entre a segunda metade do século XIX e o primeiro quartel do século XX, **que demonstram a preocupação de denotação do ponto de vista da província, da República, do povo, do Estado, da nação ou do país, respectivamente.** (VIEIRA, 2007, pg. 20, grifo nosso)

Acerca do “Diário da Tarde”, Vieira (2007) afirma tratar-se do diário mais longevo do Estado<sup>15</sup>, cujas edições constroem uma imagem de autonomia em relação ao Estado e aos partidos, assim ampliando suas possibilidades para angariar recursos. Outrossim, atenta o autor para o fato de que esse jornal, para manter sua atuação política, passa a demonstrar engajamento em projetos sociais, sobretudo no que diz respeito às questões educacionais.

Em relação ao jornal “O Estado”, Bello (2013) elucida que, a partir da década de 1960 e compreendendo o recorte desta pesquisa, o jornal era de propriedade de Paulo Pimentel, eleito governador do Estado em 1965.

Ampliando o contexto dos jornais paranaenses, a autora traz que o “Diário do Paraná: órgão dos diários associados” era de propriedade de Assis Chateaubriand em parceria com a família Stresser e que “... manteve um posicionamento próximo ao IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) e IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática), instituições que participaram da

---

<sup>15</sup> Desde de 1899 até 2007 - ano da publicação do professor Carlos Eduardo Viera - apresentava edições esporádicas vinculadas à editora da “A Gazeta do Povo”.

articulação do Golpe de 1964...” (BELLO, 2013, p. 80). Quanto ao jornal “O Dia”, Bello (2013) ainda traz que era de propriedade de Moysés Lupion, governador do Estado por duas vezes.

O “Correio do Paraná: órgão do partido liberal paranaense” marca em sua própria nomenclatura o *lugar* de onde articula e enuncia o discurso.

Não foi possível achar referência acadêmica acerca do paranaense “A tarde” e do paulista “O Jornal”. No entanto, o panorama desenhado pelas demais referências encontradas corroboram, e até permitem estender temática e temporalmente, as observações de Vieira (2007) sobre os jornais do Paraná:

No Paraná os principais articulistas dos diários examinados pertenciam a famílias tradicionais, possuíam créditos de formação valorizada (diplomas) e exerciam cargos nos principais espaços de projeção e de hierarquização da capital paranaense, dentre os quais destacamos a própria imprensa, a Escola Normal, o Ginásio Paranaense, a Universidade do Paraná, a Academia e o Centro Paranaense de Letras, o Instituto Histórico e Geográfico, além de ocupação com certa regularidade de posições importantes no aparelho do Estado. (VIEIRA, 2007, p. 22)

O Colégio Sion de Curitiba manteve até meados da década de 1960 caráter bastante elitista, como alguns dos colégios católicos dirigidos por ordens e congregações nas capitais brasileiras que “... mostraram-se eficientes e lucrativos, por possuírem quadros docentes de formação europeia, praticamente inexistentes no Brasil e desejados pelas elites nacionais.” (DALLABRIDA, 2005, p. 82). Portanto, o Colégio partilhava, direta ou indiretamente, do universo de poder político sob o qual orbitavam os donos dos jornais da Capital.

Ainda sobre o jornal como fonte, esta pesquisa opta por manter, sempre que possível, a imagem que reproduz o trecho do jornal em vez da transcrição, já que nem só as relações entre texto e contexto devem ser consideradas, como ressalta Luca (2011), mas os aspectos que envolvem a forma e a materialidade do impresso, pois comunicam, “Em síntese, os discursos adquirem significado de muitas formas, inclusive pelo procedimento tipográfico e de ilustração que os cercam.” (LUCA, 2011, p. 140).

Um outro aspecto a ser considerado acerca das fontes e de suas particularidades refere-se à legislação, a qual Faria Filho (1998, p.101) conceitua “como um ordenamento jurídico específico e, ao mesmo tempo, relacionado a

outros ordenamentos”, ou seja, o uso da legislação escolar como fonte atrela suas especificidades a um contexto legislativo mais amplo, operado em outros contextos sociais. Além disso, o autor rompe com a perspectiva de que a legislação é imperativa, permitindo entendê-la dentro de um universo no qual embates de diferentes grupos de poder procuram ordenar relações sociais, repercutindo em reeleições e em nuances de aplicabilidade. Assim, a Revista Crítica e as atas do Conselho Estadual de Educação como fontes são importantes para esta pesquisa, não só porque viabilizam acesso aos pareceres do Conselho Estadual de Educação ampliando *insights* entre questões locais e nacionais, mas porque a Soeur Maria Cristina fez parte do primeiro Conselho nomeado no Paraná - possibilitando rastrear, por meio desse material, vestígios das *táticas* e *estratégias* usadas para a legitimação do método montessoriolubienska no Colégio Sion.

Outra parte desta narrativa historiográfica tece-se no entrecruzar de fontes orais às escritas, coletadas a partir de ex-alunos, ex-diretores, ex-professores, diretores e professores, pais ou familiares<sup>16</sup>. Para tanto, foram entrevistadas Soeur Maria Cristina, precursora do método no Colégio e diretora; Maria Luísa Xavier Cordeira, ex-diretora; Susana Maria Nogueira Artigas, ex-aluna e mãe de ex-aluno; Beth Miró, professora desde meados dos anos de 1960; Vicentina Ruela, ex-aluna; Juçara Sprenger, aluna da primeira turma em que foi utilizado o método no Colégio. Desse modo, buscou-se tangenciar o universo de diversos sujeitos que tiveram contato com o processo de implantação do método, de modo a ampliar perspectivas. As entrevistas ocorreram em locais, horários e dias escolhidos pelos entrevistados - foram gravadas, transcritas e, posteriormente, autorizadas em formulário específico.

Alberti (2005) adjetiva o uso de fonte oral como “histórias dentro da história”, ao fazê-lo rememora que essa fonte se constitui como possibilidade em meados do século XX, mas que somente na década de 1970 passa a ter reconhecimento acadêmico, com sistematização e embasamento para atender ao que lhe é próprio sem abrir mão do rigor metodológico. Ao se referir à importância da fonte oral, a autora coloca:

---

<sup>16</sup> O modelo do termo de compromisso e o roteiro-base utilizados nas entrevistas constam no Apêndice.

Mas acreditamos que a principal característica do documento de história oral não consiste no ineditismo de alguma informação, nem tampouco no preenchimento de lacunas de que se ressentem os arquivos de documentos escritos ou iconográficos, por exemplo. Sua peculiaridade, e a da história oral como um todo, decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações sócio-culturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu. (ALBERTI, 1990, p.5)

Se por um lado a fonte oral amplia as possibilidades de interpretação do passado no entrecruzamento com outras fontes, por outro, necessita de tratamento específico em sua coleta, interpretação e análise. É necessário que se considere os sujeitos, pesquisador e entrevistado, seus *lugares*, os contextos de entrevista, o dito e o *não-dito*, a memória e seus crivos do presente. Nesse sentido, Michael Pollak (1989) apresenta importante contribuição ao tratar sobre as “memórias em disputa”, forjadas sob um constante “trabalho de enquadramento” e “manutenção” da memória, exercidos por forças sociais para privilégio de acontecimentos, datas, personagens, dentro de certa perspectiva, sem que se dê como nulas as resistências individuais ou grupais. Mais que isso, a importância da análise crítica dessas fontes reside no fato de que memória não é história, embora haja relação intrínseca entre elas, “A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo. No coração da História trabalha um criticismo destrutor da memória espontânea. A memória é sempre suspeita para a História...” (NORA, 1981, p.9).

Das três vertentes segundo as quais Certeau (1982) caracteriza a produção do discurso historiográfico - o lugar, a pesquisa, a escrita da história – resta abordar a escrita, operação historiográfica (metalinguisticamente e em parte já representada até aqui) que compreende citações, referenciais teóricos, revisão bibliográfica, marcas canônicas.

A importância de Certeau para pensar a historiografia não obscurece a importância das ferramentas que o autor, ao adentrar às práticas cotidianas no início da década de 1980, viabiliza para pensar a História da Educação. Num contexto de fechamento de década marcado pela tendência em representar a escola como maquinaria de reprodução, Certeau recupera o individual no sujeito indômito, possibilitando mapear, no cerne dessa instituição, dissonâncias, inovações, rebeldias (ainda que veladas), alterações (ainda que mínimas). Para Certeau (1982), a compreensão das práticas culturais usa de um modelo que

nega a trajetória linear e tenta compreender as relações dos sujeitos em seus contextos, suas *práticas*. Tal modelo opera entre *táticas* e *estratégias*.

Prefiro então recorrer a uma distinção entre *táticas* e *estratégias*. Chamo de “estratégia” o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e portanto capaz de servir de base para a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. (CERTEAU, 1998, p. 46)

*Estratégia*, então, pressupõe um lugar, está ligada a uma instituição, a uma base delimitada que enuncia uma determinada visão, posição.

Denomino, ao contrário, “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência frente às circunstâncias. O próprio é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar no voo” possibilidades de ganho. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”. Sem cessar, o fraco deve tirar partido das forças que lhe são estranhas. (CERTEAU, 1998, p. 46-47)

*Táticas* se dão pelos sujeitos ordinários, aos quais cabem apenas o tempo e a circunstância, esses, ao perceberem brechas ou zonas obscuras no controle da *estratégia*, dão *golpes* de *astúcia* a fim de engendram seus desejos, crenças ou projetos.

Em meados de 1950, situações contextuais - desenvolvidas no decorrer do Capítulo 1 - atreladas a demandas específicas na Associação de Educação Católica (A.E.C.), da qual o Colégio Sion fazia parte, configuram-se nos meandros das instituições educacionais católicas no Brasil. Após embates fortemente dispostos entre liberais e católicos nas duas décadas anteriores, apresenta-se para os católicos a necessidade de legitimar a pertinência da educação religiosa junto a um método pedagógico que pudesse atribuir à educação católica a inovação que os escolanovistas tomavam para si.

Nas lutas ideológicas entre escola pública e escola particular, a escola confessional quis defender seus direitos de ministrar educação cristã. Nesse contexto as “Semanas Pedagógicas” organizadas pela A.E.C. tiveram por fim oferecer aos educadores, principalmente religiosos, a oportunidade de debaterem em comum os problemas relacionados com a educação Católica.

Desses estudos surgiu a iniciativa de se aplicar no Brasil um novo método de educação: o método Montessori, vindo, porém, da França através das idéias de Lubienska e seus discípulos organizadores dessas semanas. (AVELAR, 1978, p. 73)

Por extensão no Colégio Sion de Curitiba, tais iniciativas unidas às experiências anteriores em relação ao método Montessori no Paraná<sup>17</sup> e à experiência da Soeur Maria Cristina na Europa, permitiram que por meio de *golpes de astúcia*, a partir de uma primeira experiência no jardim da infância, um grupo de irmãs – não homogêneo ou isento de resistências internas e externas – organizasse e elaborasse suas *táticas*, ampliando pouco a pouco os espaços de aplicação do método montessori-lubienska até que esse fosse tornado oficial, o método que se enuncia a partir do *lugar* e que, portanto, forja-se como *estratégia*. Mas como se deram as *táticas* e *estratégias* nesse *lugar*?

Buscando responder à questão, para além das fontes, a fim de compor a revisão de literatura, foram selecionados trabalhos pertinentes para ampliação e aprofundamento dos objetivos da pesquisa e consultados acervos impressos ou disponíveis via Universidade Federal do Paraná – Programa de Pós-graduação em Educação, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Sociedade Brasileira de História da Educação, Scielo, Google Acadêmico - considerando as seguintes palavras-chave: Colégio Sion, Congregação Religiosa Nossa Senhora de Sion, Maria Montessori, Lubienska de Lenval, método Montessori, método Lubienska e método montessori-lubienska.

Para escrever sobre o Colégio Sion, os antecedentes na França e a chegada ao Brasil, os trabalhos de Brito (2014) e Colombo (2017, 2018) oferecem amplo panorama sobre como a Instituição se consolida no interior da França do século XIX, as especificidades de seus fundadores judeus convertidos, os papéis sociais reservados aos homens e às mulheres da Congregação e a conjuntura político-econômica francesa e brasileira que levam à migração dessas irmãs para o Brasil. Já Mondesert (1956), Lage (2007), Guariza (2003), Achnitz (2008) contribuem para pormenizar o universo feminino dentro da Congregação, condições de chegada e trabalho no Brasil, oferecendo importantes parâmetros para compor o contexto sobre as irmãs que se instalaram na capital paranaense.

---

<sup>17</sup> Ver Campos (2017, 2017a), Miguel (1992), Souza (2004) e Silva (2013, 2018).

Em relação ao método Montessori, as publicações de Röhrs (2010) e de Campos (2017) oferecem um panorama sobre as influências e aplicações do método, desde a chegada em território brasileiro até o momento que demarca suas publicações, possibilitando, além disso, uma imersão nas especificidades do método e de sua mentora, Maria Montessori. Campos (2017a), Miguel (1992), Miguel e Vieira (2019), Silva (2013, 2018) e Souza (2004), permitem esmiuçar o universo paranaense em relação à aplicação do método Montessori, na maioria dos casos abarcando personagens que estiveram, uns mais ativamente que outros, imbricados na luta pela utilização de preceitos montessorianos no contexto educacional paranaense, tais como Joana Scalco, Lysimaco Ferreira da Costa, Erasmo Pilotto e Eny Caldeira. No entanto, apesar de se propor a traçar um panorama nacional de aplicação do método Montessori e de, portanto, abordar a aplicação do método no Paraná, a experiência montessoriana no Colégio Sion de Curitiba não é mencionada no trabalho de Campos (2017) e nem é pretendida dentre os objetivos de Miguel (1992), Miguel e Vieira (2019), Silva (2013, 2018), ou Souza (2004).

Os trabalhos de Souza (2004) e Botelho (2011) possibilitam situar o jardim de infância no Paraná, num recorte contextual que abrange, antecede e ultrapassa o da utilização do método montessori-lubienska no jardim de infância do Colégio Sion, em 1956 - embora as autoras não abordem essa experiência em particular, enriquecem a percepção sobre o contexto, sobre o *lugar* no qual se deu o início da aplicação do método.

Sobre Lubienska de Lenval, as publicações são escassas. Para entender melhor as contribuições da discípula de Montessori e os porquês que levaram colégios católicos, em meados dos anos de 1950 no Brasil, a aderirem ao que denominaram método montessori-lubienska, a publicação de Avelar (1978) é fundamental.

Mesmo não estando entre os objetivos desta pesquisa aferir se os adeptos ou submetidos ao método montessori-lubienska sabiam defini-lo ou desmembrá-lo, as obras de Montessori e de Lubienska, publicadas no Brasil, foram de suma importância para perceber consonâncias e especificidades acerca dessas matrizes teóricas, possibilitando um cerne para análise de aspectos históricos envolvidos na utilização do método tal como aplicado no Colégio Sion de Curitiba.



Para escrever sobre intelectuais, as contribuições de Vieira (2007) e de Vieira, Marach (2007) foram imprescindíveis no sentido de entender como esses sujeitos se mobilizavam em relação à realidade paranaense, principalmente no que concerne à educação. Complementarmente, Campos (2002, 2006) e Moreira (2018) ajudaram a compor a articulação desses intelectuais, no Estado, em relação à, hoje, Universidade Federal do Paraná.

O capítulo um apresenta diálogos contextuais que compreendem o Colégio Sion e o método montessori-lubienska – ampliando perspectivas sobre esse *lugar* e esse método que alicerçam o âmago da pesquisa. O capítulo inicia com um breve histórico sobre o Colégio Sion na Capital Paranaense, em diálogo com a literatura encontrada sobre o Colégio Sion no Brasil<sup>18</sup>, possibilitando ampliar o entendimento sobre as idiosincrasias do espaço no qual as questões estão inseridas. Como continuação, aborda-se o contexto nacional em relação ao movimento denominado Escola Nova, na conseqüente tensão entre católicos e liberais, contribuindo, ainda que de forma modesta, com essa discussão e engendrando especificidades relacionadas ao método montessori-lubienska dentro desse universo. Por último, aborda-se o método Montessori, o método Lubienska e o método montessori-lubienka, a partir de publicações que enriquecem o entendimento sobre essas metodologias e suas aplicações no Brasil, por extensão, no Paraná.

Nos capítulos dois e três, as fontes são inquiridas em relação às *táticas* e *estratégias* utilizadas no processo de implantação do método montessori-lubienska no Colégio Sion de Curitiba. No capítulo dois, centra-se na relação entre as irmãs e os agentes, intelectuais e autoridades, envolvidos com a Educação paranaense de então e, a partir daí, amplia-se para a atuação da Soeur Maria Cristina dentro desse universo. No capítulo três, busca-se as *táticas* nos vestígios encontrados e nos relatos de professores – leigos ou não - sobre a aplicação do método montessori-lubienska naquele contexto. Como fechamento do capítulo três, busca-se perceber as *táticas* e *estratégias* utilizadas para a recepção, aceitação e adaptação de pais e alunos ao método montessori-lubienska.

---

<sup>18</sup> Não foram localizadas pesquisas que tratem especificamente sobre o Colégio Sion de Curitiba.



## 1. O COLÉGIO E O MÉTODO

### 1.1. O Colégio Sion em Curitiba

Em uma segunda-feira, 18 de junho de 1906, o jornal curitibano “A República” veiculava a seguinte nota:

De soror Maria Agatha de Sion, superiora das religiosas do Collegio de Sion, recentemente fundado nesta cidade, recebemos uma delicada carta de agradecimentos pelo artigo que, em nosso número de sabbado, publicamos sobre as irmãs de Sion. (A REPÚBLICA, 1906, p. 02)

Era o agradecimento pelo artigo de primeira página que havia sido publicado naquele sábado, 16 de junho de 1906, o qual traçava um panorama do que, segundo o editorial, a sociedade curitibana esperava da educação feminina e elogiava o trabalho das irmãs por provê-la às paranaenses. A utilização da primeira página e o tom laudatório utilizado nos textos sugerem que a chegada do Colégio à capital paranaense atendia aos anseios da elite local. Como ressalta Vieira (2007, p.20) o jornal “A República” está entre os jornais que no final do século XIX ao primeiro quartel do XX “demonstram a preocupação de denotação do ponto de vista da província, da República, do povo, do Estado, da nação ou do país, respectivamente.”. É pertinente lembrar que situação análoga a essa - em atendimento aos anseios da elite local - ocorrera motivando a vinda das irmãs da França para o Brasil:

A Congregação de Sion já havia passado por quatro superiores gerais quando decidiu enviar suas primeiras religiosas para o Brasil. Mère Marie Paul, superiora geral de 1885 a 1902, amiga da Princesa Isabel, filha do imperador brasileiro, recebeu uma solicitação da Condessa Monteiro de Barros, em nome da sociedade brasileira e com apoio do Núncio Apostólico Monsenhor Spolverini<sup>19</sup>, para o envio das irmãs de Sion ao Brasil. (COLOMBO, 2017, 384-385)

Retrocedendo um pouco mais, Brito (2014) ao escrever sobre a origem da Congregação Notre-Dame de Sion, permite perceber que o caráter fortemente elitista da congregação remonta aos primeiros anos, na França, uma

---

<sup>19</sup> Núncio é um representante diplomático permanente da Santa Sé, um posto equivalente ao de embaixador, porém, nesse caso, especificamente do Vaticano.

vez que parte significativa das irmãs provinha da aristocracia francesa e suas primeiras escolas visavam ao atendimento da elite europeia.

Voltando ao Brasil do século XX, Lage (2007) demonstra situação correlata para inauguração de um Colégio Sion no interior de Minas Gerais, Campanha, o qual teria sido inaugurado a pedido de autoridades políticas para atender às filhas da oligarquia mineira daquela região.

Todas essas peças – o jornal em questão, a página e o tom usados para veicular a chegada de um Colégio Sion em Curitiba, a origem da Congregação das Religiosas de Sion, os motivos que levaram as irmãs a aportarem no Rio de Janeiro e a se instalarem em outros locais do país – asseveram a relação entre o Colégio Sion e a elite paranaense.

No entanto, sete anos após sua abertura nas proximidades da Praça Santos Andrade, o Colégio contava com apenas cento e uma alunas - conforme nota veiculada pelo jornal “A República”, em 09 de abril de 1913.

Segundo informações disponibilizadas pelo IBGE<sup>20</sup>, a Curitiba recenseada em 1900 contava com 49.755 habitantes, com estimativa de 60.800 para 1910. Logo, considerando que havia “...pouco mais de 16.000 alunos matriculados em 1916...” (MIGUEL, 1992, p. 36) no Estado, é possível tecer uma extrapolação numérica, ainda que grosseira, acerca da proporção de matriculadas no Colégio Sion.

Embora não estejam claros os critérios segundo os quais tais levantamentos foram realizados e haja uma diferença de três anos entre os dados - ainda que excluídos do total de matriculados os meninos e as famílias sem condições para arcar com a educação das filhas - cento e uma educandas seriam suficientes para manter o Colégio Sion funcionando na capital paranaense? Uma publicação que estampou a capa do jornal “A República”, em 19 de dezembro de 1916, informa que não:

Há tempos uma triste notícia circulou em Curitiba, deixando sinceramente desolados os chefes de família: o collegio Sion seria fechado, dada a pequena frequencia.  
Imediatamente, mal circulou a nova, varias famílias entraram em acção para conseguir que o modelar estabelecimento de ensino não suspendesse a acção no nosso meio social.

---

<sup>20</sup> Disponível via IBGE em:

[https://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos.../populacao1965aeb\\_04.pdf](https://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos.../populacao1965aeb_04.pdf)  
Acesso em 25 de maio de 2019.

E hoje podemos dar a grata nova de que, graças á intervenção de Ss. Exs. o sr. dr. Affonso Camargo e o sr. d. João Braga, bispo diocesano, o Collegio Sion continuará na sua obra benemérita de educação. Resta, pois, que os srs. paes de família correspondam á louvável boa vontade das diretoras do utilíssimo estabelecimento de ensino para que a sua permanência em Curitiba não redunde num sacrifício para os seus mantenedores. (A REPÚBLICA, 1916, capa)

Novamente, o jornal “A República” dispense um espaço em sua capa para comentar sobre o possível fechamento do Colégio Sion na capital paranaense. Obviamente é preciso dimensionar, considerando que, embora não significasse um espaço tão concorrido como a capa dos jornais na atualidade - até pelas possibilidades temáticas e de circulação da Curitiba do início do século XX - há uma relevância marcada por esse espaço de veiculação. Além disso, o jornal menciona que além do bispo diocesano católico, o “Exs. o sr. dr. Affonso Camargo...” teria dispendido esforços para a manutenção do Colégio no Paraná. Embora não mencione de modo explícito - muito provavelmente porque fosse uma inferência desnecessária à população daquele contexto - o ano, a articulação que reporta a ação desse sujeito em paralelo à da máxima autoridade católica do Estado e os vários pronomes de tratamento que antecedem o nome na matéria, sugerem o então presidente do estado do Paraná<sup>21</sup> (1916 — 1920), Affonso Camargo.

Passados dois anos, outra matéria de capa no jornal “A República”, de 05 de janeiro de 1918, informa que o colégio iniciaria matrículas para aquele ano letivo, com grade curricular dividida entre curso elementar, curso médio e curso superior.

Mas no início do ano seguinte, em 23 de janeiro de 1919, o jornal “A República” veicula na capa um relatório da “Associação das Damas da Caridade de Curytiba” que traz como subtítulo “Epidemia de Grippe em Curytiba”, mencionando os trabalhos sociais empreendidos por diversos setores para a contenção dos danos causados pela epidemia da doença na Capital, em 1918 - que, segundo o relatório, continuaram até dezembro daquele ano. As irmãs de Sion são citadas dentre as religiosas que iam “de casa em casa” visitar as famílias atingidas pela doença e o Colégio Sion – que naquele contexto ficava próximo à Praça Santos Andrade – é mencionado como um endereço no qual as famílias pobres dos enfermos deveriam buscar “caldo” para alimentação.

---

<sup>21</sup> Título da época que equivale ao de Governador do Estado.

Outrossim, como justificativa para a saída das irmãs da capital paranaense no início de 1919, fontes escritas *a posteriori* e encontradas nos arquivos do Colégio citam epidemias diversas ou são evasivas em relação ao motivo. Um histórico que inicia o Regimento Escolar de 1977 relata que as irmãs, naquele momento, “Por razões adversas, porém, viram-se obrigadas a fechar o Colégio”.

Embora haja a publicação do relatório da “Associação das Damas da Caridade de Curitiba” que situe o trabalho das irmãs na contenção da gripe às vésperas do momento em que acabam por deixar a Capital, um livro que compila textos de pessoas que participaram do Colégio como alunos ou professores, publicado em 2006 pela instituição, menciona que “Funcionou nessa sede até 1919, quando as Irmãs foram atingidas por uma epidemia de **febre amarela** e receberam ordem da Superiora para voltar ao Rio de Janeiro.” (COLÉGIO SION, 2006, p.19, grifo nosso). Portanto, não é possível precisar se foi essa ou outra a epidemia que culminou na partida das irmãs, nem se foi esse o motivo que levou ao fechamento do Colégio Sion de Curitiba - já que, três anos antes, em 1916, o Colégio ameaçara fechar por razões bem diferentes.

No mesmo histórico, há a informação de que o Colégio voltaria a se estabelecer em Curitiba quase duas décadas após as irmãs terem deixado a capital – “Todavia, em 1938, uma nova tentativa da mesma obteve êxito” (COLÉGIO SION, 1977, p. 01). De fato, já nos jornais de final de 1937, existem relatos sobre o retorno do Colégio Sion à capital paranaense, como na Figura 1.

## Colegio N. S. de Sion em Curityba



DOM ATTICO

Estamos seguramente informados de que em Paris, pela Casa da Direcção Geral das Religiosas de N. S. de Sion ficou deliberado a reabertura em Curityba do Collegio de Sion que tão assinalados serviços prestou á familia curitybana, por varios annos.

A nossa sociedade congratular-se-á por certo com tão auspiciosa noticia, ha muito esperada pelo escól das familias paranaenses, que nesse Collegio tiveram grande parte da sua formação moral e intellectual de que cuidam com admiravel zelo essas religiosas de Sion.

Esta noticia que transmittimos ao publico, em primeira mão, denota mais uma vez o prestigio e a dedicação do Ar-

cebispo desta Archidiocese, S. Excia. e Revma. D. Attico Euzebio da Rocha, que com sua ampla visão, querendo dotar a nossa Capital de mais um estabelecimento de educação, viu correspondidos seus desejos pelas propectas Irmãs de Sion.

Não é desconhecida a existencia da Congregação das Filhas de Maria de N. S. de Sion fructo benefico que proveio da disciplina e educação aprimoradas recebidas naquelle estabelecimento, e mantidas em nosso meio atravez aquelle sodalicio. Reune até hoje essa Congregação um selecto e numerozo contingente de moças de nossa sociedade que estão, com a noticia que lançamos alvareamento, de justificados parabens.

Figura 1 – Colégio N.S. de Sion em Curityba. Fonte: O Estado (PR), 17/09/1937, capa.



Agora veiculada no jornal “O Estado”, ocupando parte significativa da capa do dia 17 de setembro de 1937, a notícia “em primeira mão” da reabertura do Colégio Sion na capital paranaense figura dentre os assuntos que parecem ter sido considerados relevantes às proposições daquele jornal. Uma vez que, como atenta Vieira (2007):

Desmontando o mito da imparcialidade, deparamos com as razões e os procedimentos dos agentes sociais na defesa de projetos, sejam eles políticos, econômicos ou culturais. Nessa direção analítica, o jornal pode ser representado pela metáfora do espelho que reflete a realidade, desde que entendamos, assim com a Física explica, que refletir envolve distorção e refração. (VIEIRA, 2007, p.16)

Ou seja, a atuação pelo poder orbita o universo jornalístico, envolvendo projetos, parcerias e defesas em relação a projetos políticos, econômicos e culturais. A veiculação “em primeira mão”, na capa e o espaço, cerca de  $\frac{1}{6}$ , ocupado pela notícia do retorno do Colégio a Curitiba cancelam proposições afins entre os responsáveis pelo Jornal e a Instituição. Em detrimento disso, como a Figura 1 permite dimensionar, o tamanho da fotografia do então cardeal Dom Attico<sup>22</sup> - que representa mais da metade do espaço ocupado pela notícia - a postura do representante da igreja em contornos que rememoram fotografias oficiais e os adornos legitimadores na hierarquia católica sugerem que a imagem fora cedida ao jornal pela Igreja, mais que isso, que essa veiculação possa ter sido solicitada pelo próprio cardeal.

Além disso, após valorizar o legado - segundo a redação, cultural e moral - do Colégio Sion à capital paranaense, o texto traz que o retorno do Colégio “... denota mais uma vez o prestígio e a dedicação do Arcebispo desta Archidiocese...”. Aqui há uma valoração que associa a competência do então representante da Igreja Católica à volta do Colégio Sion, marcando a importância desse acontecimento para os grupos de poder de então. Conforme Certeau (1998), nesse momento o regresso do Colégio Sion à Capital marca a *estratégia* que se veicula a partir da Igreja Católica para reafirmar sua relevância na formação cultural e moral da elite do Estado.

---

<sup>22</sup> Conforme página da Arquidiocese de Curitiba, Dom Ático Eusébio da Rocha foi o segundo arcebispo de Curitiba, 1935 até 1950 . Disponível em: <http://arquidiocesedecuritiba.org.br/mitra-da-arquidiocese-de-curitiba/>. Acesso em 31/08/2019.

As fontes permitem inferir que o Colégio em sua primeira instalação, de 1906 até 1919, esteve localizado nas proximidades da Praça Santos Andrade. Em 1940, 04 de janeiro, uma nota no jornal “Diário da Tarde” anuncia que o Colégio Sion passaria a funcionar na Alameda Dom Pedro II, 178, Batel, em Curitiba – mudando-se da Rua José Loureiro, onde funcionara desde sua reabertura.

Um dado curioso, no entanto, surgiu durante a pesquisa em relação às sedes do Colégio. O jornal O Dia, de 24 de setembro de 1938, na página 8, publica um texto informando que o então prefeito, Moreira Garcez, após pedido das irmãs, cederia um terreno na Vila São Vicente de Paulo - entre as ruas José de Alencar e Almirante Tamandaré - para que fosse construído um prédio, cujo montante de construção, no valor de “1.500 contos<sup>23</sup>”, seria arcado pela Congregação. Na sequência, a matéria transcreve um decreto estipulando prazos para a construção sob pena de perda do terreno e solicita que os responsáveis pelo Colégio assinem os papéis junto à Prefeitura. Não há, no entanto, nenhuma construção que pertença ao Colégio Sion no referido endereço, o que demonstra que tal doação - por alguma razão não mencionada nas fontes - não foi aceita pela Congregação.

Quinze anos após mudar para a Alameda Dom Pedro II, 178, Batel – local onde funciona até o momento - especificamente a partir de 1955, inicia o processo que acabaria por resultar em uma segunda sede na Capital, situada no bairro Cajuru. Essa outra sede do Colégio Sion é mencionada pela primeira vez no diário das irmãs informando uma visita da madre superiora ao terreno doado pelo pai de uma das freiras às religiosas de Sion, “2ª f, 11 - N. M. G. visitou as propriedades do Dr. Artur Franco, postas à sua disposição para a futura Solitude” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1955, n.p.). Nesse terreno doado, construiu-se um convento para irmãs contemplativas, depois uma escola comunitária com fins sociais – a qual, provavelmente pela mudança do poder aquisitivo no entorno, foi transformada em outra sede de ensino privado, o Colégio Sion Solitude, no

---

<sup>23</sup> Mil-réis designa a unidade monetária e réis os valores divisionários. Havia o Conto de réis, montante equivalente a 1 milhão de réis, ou mil mil-réis.

Em 1940, quando foi sancionado, o salário mínimo no país poderia variar entre 90 a 240 mil réis. Desconsiderado o poder de compra nos contextos econômicos, 1.500 contos equivaleria a R\$200.000,00.

Disponível em: <http://www.diniznumismatica.com/2015/11/conversao-hipotetica-dos-reis-para-o.html>. Acesso em 31/03/2020.

Cajuru. A sede construída posteriormente no bairro Cajuru não é objeto desta pesquisa - a qual centra os objetivos na sede mais antiga e primeira a aplicar o método montessori-lubienska.

Até o início dos anos de 1960, o Colégio Sion manteve caráter unicamente elitista. Porém, assim como verificado por Lage (2007) ao escrever sobre o Colégio Sion de Campanha – MG, mudanças no contexto político e econômico brasileiro alteram a elite de majoritariamente agrária para gradativamente industrial e reformulam o papel feminino dentro desse novo contexto. Associado a isso ou, até mesmo em decorrência disso, os pressupostos do Concílio Vaticano II que recomendam a volta ao carisma da ordem e o trabalho social reverberam na Congregação, levando os Colégios Sion do Brasil a reformularem seu caráter elitista ou a fecharem as portas. O regimento do Colégio Sion, de 1977, afirma que:

...em resposta às preocupações do Papa João XXIII, expressas na Carta Apostólica do dia 08.11.1961, dirigida aos bispos da América Latina, na qual manifestava o desejo de ver instaurado o Reino de Deus sobre as bases da justiça e o amor fraterno, foi feita uma reformulação na estrutura do Colégio. Surgiu então, a Escola de 1º e 2º Graus São Francisco de Paula. (COLÉGIO SION, 1977, p. 01)

Na experiência relatada por Lage (2007) sobre o Colégio Sion de Campanha - MG, a partir de meados da década de 1960, as irmãs da Congregação passaram a coexistir no prédio com uma escola pública, na qual algumas passaram a lecionar. No caso do Colégio Sion de Curitiba, a partir dos anos 60, as irmãs conciliaram o trabalho de atendimento à elite com o trabalho social realizado na Escola São Francisco de Paula - a qual chega, em dado momento, como ocorrera em Campanha- MG, a coexistir no mesmo prédio que o Colégio Sion.

Como atenta Buffa (2005), se nos anos de 1930 a questão central da discussão entre católicos e liberais era o ensino da religião, a partir dos anos de 1950 esse motivo é reforçado pelo destino das verbas públicas para o ensino. Afirma a autora que por conta de uma mudança no contexto, as escolas católicas precisaram se adequar para sobrevivência financeira.

Antigos e prestigiosos colégios de elite são fechados ou simplesmente perdem o brilho e relevância social que tiveram outrora. É certo que isso não se deve apenas às transformações internas da Igreja, mas principalmente, à nova condição da mulher na sociedade que não mais



se satisfaz com um diploma como ornamento cultural do dote matrimonial e quer um diploma com o qual possa inserir-se no mercado de trabalho como profissional preparada e competente. (BUFFA, 2005, p.63)

Essa colocação corrobora com a afirmação de que os Colégios Sion no Brasil precisaram reformular sua atuação. Mais que isso, se considerado que pela Lei de Diretrizes e Bases 4024/61 há a possibilidade de destinação de verba pública para estabelecimentos de ensino particulares, por meio da concessão de bolsas ou de subvenções, é muito provável que o início do trabalho social na escola paroquial que viria a ser a Escola São Francisco de Paula, no início da década de 1960, tenha sido, também, uma *tática* de sobrevivência utilizada pelas irmãs para legitimar o recebimento de verbas públicas.

Em 17 de fevereiro e 12 de agosto de 1960, no diário das irmãs há registros que asseveram essa possibilidade, “Notre Mère com Soeur Marie Agnes foram à reunião no Colégio Santa Maria, presidida pelo Revmo. Irmão João de Deus, o assunto foi sobre Diretrizes e Bases (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1960, n.p.), “...a situação dos estabelecimentos particulares de ensino está cada vez mais difícil, sentimos bem de perto grande opressão sobre as escolas particulares (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1960, n.p.).

Duas questões parecem importantes para a reconfiguração do Colégio, que em paralelo ao atendimento da elite paranaense passou a aceitar estudantes de outras esferas sociais: a alteração que possibilitou ao Colégio receber meninos e a coexistência dos estudantes, particulares e providos por financiamento público, em um mesmo prédio - legitimando a viabilidade do convênio financeiro firmado com o Governo Estadual.

Uma ata do Conselho das irmãs da Congregação de Sion, escrita em 24 de junho de 1962, registra “Vamos receber meninos no jardim e no pré.”, para o ano letivo seguinte, 1963. Em relação ao convênio com o governo do Estado do Paraná, no dia 02 de março de 1965, o diário das irmãs menciona que:

A Secretaria da Educação propôs às escolas particulares um convênio com a seguinte cláusula: assume o pagamento das professoras e as escolas têm liberdade de exigir uma taxa às famílias; a direção pertence ao estabelecimento, assim como as serventes e o material. (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1965, n.p.)

O recebimento de verbas na década de 1960 é mantido, ainda que possam ser percebidas tensões em relação ao acerto firmado com o Estado, conforme demonstra o trecho:

Conselho do dia 03 de Fevereiro de 1967.

(...)

Ainda nos foi anunciado que a renovação do convênio com o governo em relação à Escola Paroquial requer estudo acurado.

Segundo o novo decreto 3713, com cláusulas perigosas, torna-se-á o acordo oneroso para a casa.

Talvez fiquemos na iminência de ver nosso patrimônio lesado, chegando o governo a tomar nosso prédio.

A renovação do convênio necessita do parecer do Conselho Central. A madre provincial foi convidada, para, com D<sup>o</sup>. Veloso, Advogado da Sociedade Brasileira de Ensino, vir a Curitiba para estudar o caso em questão.

A respeito do aumento de anuidade de 1967, nada ficou resolvido. (CONSELHO DAS IRMÃS, 1967, n.p.)

Esse “novo decreto” mencionado pela irmã é uma alusão ao PL 3713/66 encaminhado por Mario Covas, do Movimento Democrático Brasileiro - MDB, publicado no Diário do Congresso Nacional em 21/06/1966, que propunha um financiamento direto aos estudantes que frequentassem curso superior ou técnico – no caso do Colégio, aplicar-se-ia à formação do curso Normal - via Caixa Econômica Federal, com ressarcimento feito pelo estudante *a posteriori*. Desse modo, o convênio entre Governo e Escola estaria ameaçado, uma vez que o financiamento passaria a ser por intermédio do estudante. No entanto, a tramitação demonstrou-se longa e o projeto de lei foi arquivado em 01/04/1971.

O convênio entre o Colégio e o Governo permanece sendo renovado – em relação ao episódio acima, apenas dez dias depois, em 13 de fevereiro de 1967, uma irmã manuscreve no diário que “Foi feita a renovação do Convênio relativo à Escola Paroquial” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1967, n.p.) – e, embora no Regimento Escolar de 1977 haja a afirmação de que esse fora cancelado em janeiro de 1976, o parecer do Conselho Estadual de Educação 265/76, de 22 de dezembro de 1976, ainda é favorável à concessão de auxílio no valor de vinte mil cruzeiros<sup>24</sup> ao, então, “Colégio “São Francisco de Paula” (SION)” (CEE, 1976, p. 227-228).

---

<sup>24</sup> O salário mínimo em 1976 era de Cr\$ 768,00.

Disponível em: <http://www.uel.br/proaf/informacoes/indices/salminimo.htm>. Acesso em 20/06/2019.

Na narrativa tecida pelo Colégio sobre sua trajetória, o único motivo que se coloca para início do trabalho social que ampliou o atendimento pela assimilação da Escola São Francisco de Paula é a *estratégia* enunciada pela Igreja a partir da Carta Apostólica de novembro de 1961, não há nenhuma menção sobre qualquer relação entre o início desse trabalho e a viabilidade do recebimento de receita pública. Mas tal perspectiva não deve ser anulada, pois como atenta Le Goff, “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder” (2003, p. 536). Além disso, até dezessete anos distam a redação do que nesse regimento é narrado, e, conforme Pollak (1989), há seleções, recortes, vieses da memória privilegiados pelas “memórias em disputa” e seus “trabalhos de enquadramentos”. O histórico que consta no Regimento de 1977 ainda traz que:

Com o advento da Lei 5692/71, a Escola, procurando atender às solicitações da Reforma de Ensino, prontificou-se a ampliar este Curso Primário, instalando mais quatro séries, totalizando assim as oito séries do 1º Grau. Dessa forma, a Escola de 1º e 2º Grau São Francisco de Paula foi reconhecida pelo Decreto do Governo do Estado nº 4930 de 17/01/1974, publicado no Diário oficial nº 321 de 21.01.1974, inscrita no CGC sob nº 76657097/0001-72. O currículo de 1º Grau rege-se pelo Parecer nº 41/72, processo 035/72, de 10.03.1972. Os cursos profissionalizantes regem-se pelo Parecer 092/73 de 10.08.1973. A partir de 1975, a Escola incorporou também as três séries do 2º Grau que funcionavam independentemente, sob a orientação da Sociedade Congregação Nossa Senhora de Sion e que eram remanescentes do antigo colégio Nossa Senhora de Sion.  
(COLÉGIO SION, 1977, p. 03)

A coexistência entre Colégio Nossa Senhora de Sion e Escola Paroquial São Francisco de Paula parece se estender até o final de 1973, quando uma nota veiculada por um jornal local aborda a fusão que resulta no breve “desaparecimento” do Colégio Sion em Curitiba.

## DESAPARECE TRADICIONAL COLÉGIO

"Há, aproximadamente, dez anos o Colégio Sion coexistia com a Escola Paroquial São Francisco de Paula, no mesmo contexto físico, sem porém haver qualquer estrutura que garantisse uma continuidade nos termos ideais para a proposição da Lei 5692, com uma só filosofia de ensino".

Assim define o professor José Alberto Pedra o desaparecimento de um dos mais tradicionais e antigos estabelecimentos de Curitiba, o Colégio Nossa Senhora de Sion. Com a fusão de ambos — colégio e escola paroquial — passa a existir agora a Escola Paroquial São Francisco de Paula de I e II graus.

### SIGNIFICATIVA TRADIÇÃO

Com esta fusão, a nova unidade de ensino estará oferecendo uma educação que val da maternal até as habilitações de 2º grau. Quanto à preservação da tradição sionense o prof. José Alberto, novo diretor do ensino de 2º grau daquela escola, diz que "o colégio Sion possuía uma significativa tradição que não é possível nem desejável esquecer. O alto nível de ensino, a busca para a formação do homem consciente e participante, são algumas das tradições que não esqueceremos, mas buscaremos fortalecer".

O professor Pedra afirma que pretendem através do "nosso trabalho propiciar condições para que possam ser significativamente atingidos os objetivos propostos pela recente reforma de ensino, bem como aos objetivos do colégio". Procura rememorar uma profissionalização consciente ao adolescente e ainda um tratamento especial às disciplinas da Educação Geral por seu sentido articulador com o Ensino Universitário. Assim oferecemos para 1974 as opções para o II grau em: Técnico em Estatística; Técnico em Tradutor e Interpretador, Magistério, Secretariado e Enfermagem".



**Professor Pedra: não existia qualquer estrutura que garantisse a continuidade da coexistência.**

Figura 2 – Desaparece Tradicional Colégio. Fonte: Diário do Paraná, 24/11/1973, p.8.

Mas, tal “desaparecimento” – que mais conotou uma opção de nomenclatura – durou cerca de dois anos.

Porém, devido à suspensão do Convênio estabelecido com a Secretaria de Educação e Cultura em janeiro de 1976, a Escola de 1º e 2º Grau São Francisco de Paula, voltou a constituir-se no Colégio Nossa Senhora de Sion – 1º e 2º Graus, que conserva, no entanto, a mesma linha pedagógica que acompanhou toda a sua evolução. (COLÉGIO SION, 1977, p. 03)

O modo como o Regimento narra a extinção definitiva da Escola São Francisco de Paula e o “retorno” do Colégio Nossa Senhora de Sion reforça a hipótese de que sua existência se dera em função da viabilidade de convênio financeiro entre Governo e Instituição.



Para Certeau (1982), o *lugar* é fundamental para o entendimento das questões que se colocam, não seria irrelevante, portanto, buscar entender o *lugar* antes da busca por *táticas* e *estratégias* (1998). Logo, em tons contextuais e certo modo preparatórios, é possível inferir a partir das fontes até o momento encontradas: que o Colégio Sion abre as portas pela primeira vez na capital paranaense em 1906, por motivos conjunturais fecha em 1919, reabrindo em 1938 – nesse trajeto, esteve presente às proximidades da Praça Santos Andrade, reinaugurou na Rua José Loureiro, e, em 1940 passou a funcionar na Alameda Dom Pedro II, onde a sede mais antiga permanece – começou a aplicar o método montessori-lubienska em 1956 e manteve caráter fortemente elitista até os anos 60, quando se reconfigura por conta de alterações no contexto social e econômico do país. Torna-se de gênero misto em 1963, e, concomitantemente, principia um trabalho social na Escola Paroquial São Francisco de Paula, que possibilita firmar convênio para recebimento de verba pública. A partir de 1966, coexiste com a Escola São Francisco de Paula em um só prédio, até aparente fusão em 1974. Volta, cerca de dois anos depois, em 1976, a denominar-se Colégio Nossa Senhora de Sion.

Atualmente, o colégio mantém duas sedes em Curitiba, a mais antiga no bairro Batel – *lugar* onde se concentram os objetivos desta pesquisa - e a outra no Cajuru, ambas utilizam do método montessori-lubienska e são classificadas, segundo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) como escolas de nível socioeconômico muito alto<sup>25</sup>. Por fim, o caráter elitista do Colégio Sion de Curitiba – que entre os anos de 1950 e 1960, como indicam as autorias dos textos escritos para o livro “Memórias Sion” (2006), formava meninas das famílias Lupion e Munhoz da Rocha - parece ter sobrevivido.

## **1.2 – A Educação Católica e a Escola Nova no Brasil**

A tradição católica na educação brasileira remonta ao início da colonização, nesse sentido, obras referenciais para o estudo da História da Educação no Brasil abordam essa tradição em maior ou menor medida, demarcando o início da educação brasileira pelo ensino jesuítico, ou mesmo utilizando de seu legado como contraposição ou afirmação a iniciativas

---

<sup>25</sup> Disponível em: <https://enemporescola.com.br/escola/35141586/medias>. Acesso: 26/05/2019.

laicizantes. De fato, a simbiose entre Estado e Igreja Católica em relação à Educação perdurou até quase final do século XIX.

Os professores de todos os níveis de ensino eram obrigados a prestar juramento de fidelidade à religião oficial, podendo ser punidos por perjúrio. Nas escolas públicas de todo o país, a doutrina católica deveria ser ensinada a todos os alunos, pelo menos até 1875, quando os “acatólicos” puderam postular a dispensa dessas aulas. (CUNHA, 2010, p.189)

Somente em 1891 a Constituição, segundo artigo 72, § 6º, tornou o Brasil jurídica e politicamente laico (BRASIL, 1891). Em suma, houve – ou pelo menos consta na legislação brasileira - a separação entre Estado e Igreja Católica.

Mas, a influência católica na educação se adaptou e sobreviveu às ideias positivistas que afluíram com a República, inaugurando o século XX como parte integrante e ativa na Associação Brasileira de Educação - ABE.

O movimento católico contava, em seus quadros, com especialistas em questões educacionais que militavam de longa data na ABE. Alguns deles, como Backeuser e Barbosa de Oliveira, foram mesmo alguns dos principais divulgadores do escolanovismo nos anos 20. Backeuser, que seria presidente da CCBE nos anos 30, quando se tornaria também integralista, havia sido um dos quatro primeiros fundadores da ABE e colaborador de Azevedo na reforma de 1928 no Distrito Federal. (CARVALHO, 1989, p. 34)

Em 1931, o governo Vargas trouxe novo alento às aspirações católicas em relação à educação, facultando o ensino religioso em estabelecimentos públicos segundo a demanda, “Para que essa disciplina fosse oferecida nos estabelecimentos oficiais de ensino, seria necessário que pelo menos 20 alunos se propusessem a recebê-la” (CUNHA, 2010, p. 197).

O realento aos católicos por parte do governo Vargas talvez tenha impulsionado o embate entre católicos e liberais, culminando, em 1932, no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* - lançado por diversas lideranças da ABE, tinha por objetivo fortalecer o ensino laico.

Por conta do viés laico, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi prontamente combatido pela Igreja Católica, a qual formalizou sua resposta, apenas quatro dias depois, via artigo jornalístico - *Absolutismo Pedagógico*, publicado em *O Jornal*, 23 de março de 1932, pela liderança católica Alceu Amoroso de Lima - acirrando a latente tensão entre católicos e liberais no campo

educacional brasileiro e afastando os católicos da ABE. A resposta católica considerava as proposições dos escolanovistas como anticristãs por divergirem em relação ao ensino religioso e organizou resistência por meio de material didático, formação de professores católicos e articulação da Ação Católica Brasileira, culminando no fortalecimento da Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE) e na conquista da obrigatoriedade do ensino religioso via Constituinte de 1934. Sobre Alceu de Amoroso Lima, Cury (2010) afirma que:

Prevendo uma possibilidade de maior influência da Igreja Católica no próprio aparelho de Estado, aproxima-se do governo provisório de Getúlio Vargas. Daí nasce também sua atuação na Ação Católica (ACO) e na Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE). (CURY, 2010, p.16)

De fato, a Igreja Católica teve suas aspirações legitimadas pelo governo, de Vargas a Dutra, reiteradas vezes, alcançando pela Constituição de 1946 a obrigatoriedade do ensino religioso em todos os níveis do ensino público. Portanto, o embate entre a Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE) e a Associação Brasileira de Educação (ABE), ou seja, entre católicos e liberais defensores da Escola Nova e do ensino laico, estaria disposto no cenário educacional brasileiro até 1961, data em que foi aprovada a Lei de Diretrizes e Base, LDB 4024/61. Embora a LDB 4024/61 mantivesse o ensino religioso com matrícula facultativa e professores sem ônus para o Estado, a discussão acerca da disciplina havia se tornado pano de fundo para a verdadeira disputa – o recebimento de verbas públicas.

Como atenta Faria Filho (1998), a legislação provém de um campo de disputa entre grupos de poder. Nesse sentido a LDB tramita em um:

... quadro de resistência do Poder Público em investir na educação, dá-se o conflito entre os defensores da escola pública e os defensores da escola particular que buscavam fazer prevalecer seus interesses na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo projeto estava tramitando no Congresso Nacional. Enquanto os defensores da escola pública entendiam que os recursos públicos deveriam ser destinados exclusivamente às instituições públicas, os defensores da escola particular argumentavam com o direito da família de escolher o gênero da educação que deseja ministrar a seus filhos para reivindicar a transferência de recursos públicos também para as escolas particulares. (SAVIANI, 2010, p. 37)

Corroborando a colocação de Saviani (2010), a polarização da discussão entre católicos e liberais estava acirrada para além da questão do ensino religioso, em função do destino do orçamento público para ensino, é factível que o embate entre católicos e liberais tenha como marco final a publicação da LDB 4024/61 – uma vez que essa facultava a destinação desse orçamento.

No entanto, é necessário evitar dicotomias simplistas acerca desses embates, considerando outras nuances embrenhadas na complexidade das ideologias, às vezes contraditórias, partilhadas pelos sujeitos. Nesse sentido, ao categorizar a posição dos católicos unicamente como antagônica a dos liberais em relação à educação, ou vice-versa, “A polarização novo x velho homogeneiza cada um dos grupos em conflito e, por outro lado, assinala os vilões e os heróis da história.” (CARVALHO, 1989, p. 31). É importante considerar, por exemplo, que:

... a Associação Brasileira de Educação não representou um bloco monolítico, congregando intelectuais que esposavam ideias comuns a respeito de educação. Constituída por engenheiros, médicos, higienistas, homens das letras, cientistas sociais e educadores, de seu seio saíram os católicos, em 1935, para fundar instituição congênere. (MIGUEL, 1992, p. 23)

Ampliando a percepção sobre as idiosincrasias do *lugar* em que o Colégio Sion de Curitiba inicia a implantação do método montessori-lubienka, é importante, ainda, considerar que na primeira metade do século XX, o Paraná:

... caracterizou-se pela rarefação de sua população e, nas últimas décadas daquele século, pelas políticas de imigração e migração dirigidas. A pouca população distribuída em seu território ocasionava a falta de escolas, uma vez que elas não se mostravam uma necessidade. O Estado do Paraná vivia da extração, beneficiamento e comércio da erva mate. Esta atividade o ligava mais com a Argentina e o Uruguai do que com os demais estados brasileiros, embora a elite paranaense se mantivesse vinculada à elite paulista, cuja riqueza principal provinha do plantio e da comercialização do café. Foi nesse contexto que as reformas educacionais com características de modernização se fizeram. (MIGUEL, VIEIRA, 2005, p. 03).

A partir desse contexto, Miguel e Vieira (2005) elencam três fases como norteadoras para pensar as reformas educacionais pautadas em escolanovistas



no Estado: de 1920 até 1938 tem-se o período inicial; de 1938 até 1946, a consolidação; e de 1946 até 1960 há a ampliação dessa tendência – ressalta-se que justamente na fase em que, segundo as autoras, a tendência à Escola Nova é ampliada no Paraná, inicia-se o processo de implantação do método montessori-lubienska no Colégio Sion de Curitiba.

Miguel (1992) ainda possibilita esmiuçar meandros dos embates entre clericalistas e anticlericalistas quanto à Educação no Paraná:

Os fundadores desse Centro (Centro de Letras do Paraná) integravam um grupo maior de intelectuais ligados ao movimento simbolista no Paraná, entre os quais Dario Vellozo, professor do Ginásio Paranaense e Escola Normal, cujas ideias influenciaram posteriormente a Escola de Professores de Curitiba, a partir de 1938. Esse grupo era (ao que parece, em sua maioria) composto de republicanos convictos, maçons e anticlericais. Dario Vellozo marcava sua atuação pela luta contra a influência da Igreja Católica na formação das consciências paranaenses e, em especial, curitibanas. (MIGUEL, 1992, p. 27)

Complementa a autora que:

Em 1929, um grupo de intelectuais católicos fundou o Círculo de Estudos Bandeirantes... Esse grupo de intelectuais católicos, ao se propor rejeitar preconceitos burgueses, criticavam os liberais, entendendo-os como sinônimos de agnósticos e defendiam a ideologia conservadora da Igreja Católica Romana. (MIGUEL, 1992, p. 28)

Nesse sentido, a disputa que orbitava em torno do pensar ou reformar a Educação no Estado apresenta situações análogas às da Federação, como não poderia deixar de ser, e apresenta complexidades nas disputas imbricadas nesse processo.

Entre os intelectuais não ligados à Igreja houve dissensão: um grupo, que se auto-intitulava “Os Novos” e do qual fazia parte Tasso da Silveira, havia se formado na década de 1910. Seus integrantes diziam-se admiradores do grupo liderado por Dario Vellozo e propunham dar continuidade ao movimento intelectual do grupo simbolista. Mais tarde, esse segundo grupo dividiu-se: uns, liderados por Tasso da Silveira, passaram a defender o “espiritualismo de linha católica”, e denominaram-se daí em diante “Os Novíssimos”; o outro grupo permaneceu como “Os Novos” e se manteve “preso às inquietações da geração de Emiliano Perneta e Dario Vellozo, optando pela postura anticlerical” (MIGUEL, 1992, p. 29).

Como desdobramento desses grupos, heterogêneos, vieram as reformas educativas no Estado.

Como se depreende do que já foi exposto, o ambiente cultural de Curitiba nas primeiras décadas do século era palco de disputas entre a Igreja e os Republicanos. Foi esse contexto que, de certa forma, ajudou a definir o modo como a reforma educacional foi implantada na Escola Normal. Caetano Munhoz da Rocha, então governador do Paraná, era católico praticante e Lysímaco Ferreira da Costa também professava o catolicismo. (MIGUEL, 1992, p.29)

Bueno (2013), ao escrever sobre prescrições nos manuais de ensino – dentre as décadas de 1940 e 1960 –, cujos autores eram defensores da Escola Nova que articulavam o ideário católico na educação, permite afirmar que os católicos adequaram sua identidade depurando os ideais escolanovistas por meio de seus valores institucionais. Afirma a autora que:

Isso nos levou a pensar que realmente a Escola Nova constituiu-se como um ideário comum no Brasil à época, mas que se apresentava sob diversas interpretações entrecruzadas, isto é, **a Escola Nova foi apreendida no Brasil de uma forma particular: ela cindiu-se em dois grupos dominantes que disputavam pela hegemonia no campo educacional da época, os católicos e os renovadores, que apresentavam diferenças dentro de seus próprios grupos.** (BUENO, 2013, p. 2, grifo nosso)

Materializando tal apreensão particular, nos embates pela Educação no Paraná, ao escrever sobre o Jardim de Infância paranaense do início do século XX, Souza (2004) elenca fontes que permitem perceber que o pensamento de, ou sobre, Montessori – ícone da Escola Nova - circulava nos jornais locais desde o início do século. A autora traz, ainda, fontes sobre a primeira turma a experimentar do método da educadora, em 1924. Ou seja, as primeiras tentativas de colocar em prática um método que estava entre os majoritariamente defendidos pelos reformadores (liberais) provieram durante a gestão política de católicos – Caetano Munhoz da Rocha e Lysímaco Ferreira da Costa<sup>26</sup>.

No entanto, sobre o final da década de 1920, complementa Souza (2004) que, no Paraná, não foi possível efetivar o método de Montessori:

O diretor da Escola Normal afirmava que, apesar de a determinação governamental estabelecer o uso do método montessoriano, esta implantação não podia ser efetivada **devido à ausência das obras da**

---

<sup>26</sup> Segundo Silva (2013), Diretor Geral do Ensino do Estado do Paraná que importa da Europa os materiais montessorianos que foram usados pela professora Sclaco no Jardim de Infância Emilia Erikson.

**autora** do método, a produção de Maria Montessori. (SOUZA, 2004, p. 195, grifo nosso)

Nas décadas seguintes, conforme permitem inferir Campos (2017), Miguel (1992), Miguel e Vieira (2005), Vieira e Marach (2007), as ideias de Montessori estão, também, presentes nos projetos empreendidos por Erasmo Pilotto<sup>27</sup> em relação à Educação no Paraná.

Na Escola de Professores de Curitiba, o professor Erasmo Pilotto desenvolveu um programa no qual objetivava formar professores num ambiente de cultura pedagógica, de modo que os ensinamentos da escola fossem também atingir as famílias. Para isso, os candidatos ao magistério submetiam-se a rigorosas provas de capacidade física, aptidão, inteligência e cultura geral. **Inspirado nas idéias de Pestalozzi, Decroly e Montessori, ele colocou em prática os principais fundamentos da Pedagogia da Escola Nova, isto é, o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, a metodologia ativa e a valorização da pesquisa para orientar a prática educacional.** (MIGUEL, VIEIRA, 2005, p.6, grifo nosso)

Partindo, portanto, das iniciativas de Pilotto para formação de professores, a pedagogia da Escola Nova – e dentre essas, a de Maria Montessori – repercutiram dos Cursos Normais à educação primária do Estado. No entanto, Campos (2017), ao escrever sobre o método montessoriano na gestão de Pilotto, afirma que:

Mais tarde, porém, em seu livro “A educação é um direito de todos” (PILOTTO, 1952), atestou que **susteve as orientações montessorianas no Programa para Jardins de Infância não por discordância, mas por sua maior dificuldade prática...** (CAMPOS, 2017, p.296, grifo nosso)

Outra iniciativa que merece destaque em relação ao uso do método Montessori no Estado se deu por meio de Eny Caldeira<sup>28</sup>, na década de 1950.

---

<sup>27</sup> Em Campos (2017a) e Miguel (1992), professor, diretor, articulador de diversos projetos no âmbito educacional, criou em 1943 o Instituto Pestalozzi, primeira escola no Paraná que visava ensinar práticas pedagógicas avançadas e modernas, dentre as quais, o método montessori.

<sup>28</sup> Segundo Campos (2017) e Silva (2013, 2018), pedagoga, professora universitária, desempenha papel na gestão da Educação do Estado do Paraná, simpatizante, estudiosa e defensora das teorias pedagógicas da Escola Nova, dentre essas, do método montessori.

Ao assumir a direção do Instituto em 1952, **Eny Caldeira origina para aquele contexto uma série de inovações, as quais causaram polêmicas e resistências na escola. Destas, se destacam a predominância das ideias de Maria Montessori** com relação à educação infantil, a valorização dos serviços de orientação educacional e a busca de especialização das normalistas e do corpo docente da Instituição. (SILVA, 2013, p. 88, grifo nosso)

A gestão de Eny Caldeira no Instituto de Educação, com suas proposições montessorianas, no entanto, segundo Silva (2013), termina de modo abrupto, com crítica de pares e professores relacionadas tanto a aspectos da gestão administrativa, quanto pedagógica – considerada impositiva por uma parcela de professores.

O que se depreende dos dados é que, do início do século XX até a primeira metade da década de 1950, o método Montessori esteve amplamente presente nas ideias que moldavam o debate sobre a educação paranaense, no entanto, teve pouca efetividade em relação à aplicação prática.

Observando atentamente, Joana Scalco<sup>29</sup> no contexto em que afirma ter aplicado o método no Jardim Emilia Eriksen, 1924, não tinha – conforme Souza (2004) - acesso às publicações de Montessori. Embora Campos (2017) traga que Lysímaco Ferreira da Costa adquiriu o material montessoriano para o Jardim Emilia Eriksen, não é possível afirmar que a professora conhecesse todo o material e suas técnicas de aplicação - em detrimento de sua correspondência com Montessori - já que o material montessoriano é amplo, parte diversificadamente de três eixos (cultural, sensorial e de vida prática) e demanda aplicação meticulosa, descrita pela teórica em seus livros – ver item 1.3 deste capítulo.

Todavia, ainda que Scalco tenha tido acesso ao material completo, em seus três eixos, e a todos os dados sobre sua aplicação por meio da correspondência que manteve com Maria Montessori - o que é pouco provável - a prática do método permaneceu, naquele contexto, restrita ao Jardim Emilia Eriksen.

Já em relação às iniciativas de Erasmo Pilotto, Miguel (1992) traz que:

---

<sup>29</sup> Conforme Röhrs (2010), Campos (2017), Silva (2013) e Souza (2004), primeira educadora paranaense a pôr em prática o método Montessori em salas de aula primárias.

...Pilotto criou o Instituto Pestalozzi que funcionava como laboratório das inovações a serem implantadas no curso do Magistério. Tratava-se de uma escola particular criada e mantida por ele e Adriano Robini (também da Escola de Professores de Curitiba), com caráter experimental, objetivando estudar o educando e levá-lo ao seu maior desenvolvimento. **Aí, segundo Pilotto, colocavam-se em prática idéias novas sobre Educação, inspiradas em Pestalozzi, Montessori e Decroly.** (MIGUEL, 1992, p.135, grifo nosso)

Porém, ao tratar sobre as iniciativas que misturavam o método Montessori a outras correntes da pedagogia ativa, Maria Montessori (2018) afirma - citando Froëbel - que tais iniciativas comprometem seu método. Em tom bastante crítico, afirma:

**O próprio mundo oficial da educação se distanciou de meus trabalhos.** Quanto aos mestres que aprenderam nossos métodos, em geral eram pessoas que consagraram suas vidas à educação nos jardins de infância froëbelianos. **Eles começaram a usar nosso material científico de desenvolvimento mental juntamente com os jogos de Froëbel.** (MONTESSORI, 2018, p. 36-37, grifo nosso)

Dando sequência, a teórica afirma serem amplas as possibilidades de aplicação de seu método a diversas faixas etárias - diferentemente do que ocorre em relação a outras matrizes renovadoras. Apesar de aparentar respeito por tais matrizes, Montessori (2018) defende que qualquer interferência na aplicação de seu método comprometeria o resultado - entre outras coisas – impedindo o que chama de “explosão da escrita”.

Lubienska de Lenval (2018) - como discípula e aluna formada por Montessori - assume suas críticas em relação a essas práticas, inclusive elenca diversas incompatibilidades entre Montessori, Pestalozzi, Froëbel e Decroly. Ao elaborar suas contribuições ao método montessoriano, o faz sob o preceito de permanecer consonante ao conjunto de práticas consideradas fundamentais para Montessori. Nesse caso, tem-se um teorizar que nasce de um treinamento cuja fonte direta é Maria Montessori - matriz na qual tais contribuições, e nunca alterações, repousam ancoradas.

Consonante às críticas de Montessori sobre a tendência de se utilizar do método montessoriano associado às outras matrizes da pedagogia ativa, Lenval escreve:

“Não se deve escolher”, dizem alguns. “É preciso tomar de cada um o que eles têm de melhor, e aproveitar-se disso”. “A sabedoria está no ecletismo”.

Esta solução como é a mais fácil é também a mais frequente. Respingam-se aqui e acolá algumas peças do material didático, adota-se este ou aquele processo que favoreça a atividade das crianças e gaba-se de ter uma “classe ativa”.

Examinando mais de perto as classes ativas assim constituídas, e que poderíamos chamar de “eccléticas”, verificamos que não dão os mesmos resultados. Não é de se estranhar, porque todo o método só vale pela continuidade do esforço que provoca, pela coesão dos diversos processos, pela idéia que canaliza todas as energias numa determinada direção. Sem essa homogeneidade é inútil falar de “método”. (LENVAL, 2018, p. 27)

Montessori (2018) observa, ainda, que os professores - aos quais chama de mestres ou mestras - apresentam dificuldade em aplicar seu método quando carregam vivência permeada por outras matrizes da pedagogia ativa. Quando afirma que tais professores “... começaram a usar nosso material científico de desenvolvimento mental juntamente com os jogos de Froebel. (MONTESSORI, 2018, p. 37)”, a italiana critica o fato de ter seu material associado a jogos – os quais, para Montessori, gerariam apenas entretenimento e dispersão. Segundo Lenval (2018), **“A Doutora (Montessori) nunca diz jogo para a atividade infantil. Jogo designa uma atividade frívola, como os adultos que lançam uma bola... a criança trabalha, trabalha para construir o homem.”** (LENVAL, 2018, 165, grifo nosso).

Polemicamente, as iniciativas de Pilotto em relação à utilização do método Montessori no Estado não seriam creditadas pela própria teórica. É curioso notar que a dificuldade em formar professores para aplicar o método Montessori - apontada por Pilotto como razão para suspender a orientação montessoriana nos Programas de Jardim de Infância do Estado - possam estar relacionadas justamente às observações feitas por Montessori em relação à dificuldade em treinar seus professores quando provinham de vivências relacionadas a outras matrizes da pedagogia ativa.

Já em relação à Eny Caldeira, retomando Silva (2013), é possível verificar que suas iniciativas frente ao Instituto de Educação, na década de 50, tiveram resultados inexpressivos na efetivação do método Montessori no Paraná, certa medida, por motivos análogos aos de Pilotto – resistência ou falta de aptidão dos professores em relação às diretrizes montessorianas.

Logo, o processo iniciado pelo Colégio Sion mostra-se o mais efetivo em relação à aplicação do método Montessori no Estado, já que, iniciado em 1956, extrapola o recorte final desta pesquisa e perdura até o presente momento.

É preciso, ainda, elencar algumas especificidades desse processo. A mais importante consiste no fato de que a professora responsável pela aplicação do método Montessori no Colégio, Soeur Maria Cristina, foi treinada diretamente por Lubienska de Lenval, na França, e trabalhou por dois anos em uma escola dirigida pela própria Lubienska. Aqui, importa dimensionar melhor a relação entre Lubienska e Montessori:

Junto com seu esposo Zbigniew-Roland, um jovem filósofo polonês, ela (Helena Lubienska de Lenval) visitou uma escola montessoriana em Roma. Ficou tão impressionada ao ver as crianças felizes e disciplinadas que perguntou à professora onde poderia aprender sua arte. Não sabemos com exatidão quando ocorreu seu encontro com Montessori, mas sabemos que em 1929 ela ingressou no Curso Internacional Montessori em Londres. Assim se inicia uma relação que se aprofundará rapidamente, graças ao amor que ambas tinham pelas crianças e pela pedagogia. Maria Montessori tornou-se madrinha de Félix, filho de Helena, que foi educado segundo princípios montessorianos desde o nascimento. E Helena passa a acompanhar Maria nas suas numerosas viagens.

Zbigniew- Roland, marido de Helena, toma contato com o método Montessori não apenas através dos efeitos observados no seu filho, mas nos alunos da pequena escola organizada pela esposa em sua própria residência na Suíça. (...)

Enfim, as relações entre Maria Montessori e o casal Lubienski transformaram-se em verdadeira amizade, a ponto de eles se encontrarem quase todos os dias. Já em 1934, os Lubienski parecem ser os mais próximos colaboradores de Montessori; assim testemunham as notas tomadas pelos participantes do Curso Internacional de Nice, que narram como as palestras de Lubienska e Montessori pareciam provir de uma mesma pessoa, tão profusa era a unidade de pensamento entre as duas. (GILSOUL, 2018, p. 8-9)

Paradoxalmente, segundo Gilsoul (2018), por um desentendimento entre os Lubienski e o filho de Montessori - Mario Montessori - durante esse mesmo Congresso Internacional, em Nice, Montessori e Lubienska se distanciaram. Sobre sua trajetória após tal distanciamento, Lubienska (2018) afirma “Eu assimilei o método Montessori, simplifiquei a técnica, desenvolvi a filosofia e o ensino religioso” (LENVAL, 2018, p. 10).

Ao referir-se ao método Montessori, Lubienska (2018) usa o verbo assimilar, conota uma intimidade que ultrapassa o aprender das práticas, assim pôde simplificar o modo como explicava a técnica em suas escolas para professores – de fato a tecitura da doutora Montessori sobre suas ideias é bem mais complexa, dado o modo como transita facilmente por termos da biologia, da medicina geral, da psiquiatria e da psicologia – e, preservando o método Montessori, Lubienska atribui-lhe novos aspectos, majoritariamente



relacionados ao metafísico. Na escrita de Lubienska, nas obras utilizadas nesta pesquisa, há uma deferência constante à Montessori, a quem chama reiteradamente de “a Doutora”.

Segundo Gilsoul (2018), no contexto pós Segunda Guerra, Lubienska atua diretamente no Colégio Sion, na França.

Outra experiência notável foi sua colaboração com as irmãs de Sion. **Entusiasmadas com sua abordagem educacional, elas abriram, em 1950, o Curso Pedagógico Helena Lubienska de Lenval, que ofereceu aula aos professores no período da noite para permitir que as aulas do internato não fossem interrompidas. Percebendo as vantagens com que os alunos poderiam ser beneficiados, as irmãs decidiram reformar a escola de Grand-bourg para implementar a pedagogia de Lubienska, que viria a formar e dirigir a total modificação das instalações da escola.** Esta experiência terá seu fim em cinco anos. Oficialmente declarou-se que a falta de pessoal formado seria o motivo, mas parece que o temor dos pais frente a tantas novidades não foi estanho à decisão. (GILSOUL, 2018, p.11, grifo nosso)

A escola de Grand-boug e o curso de formação ministrado por Lubienska são mencionados por Soeur Maria Cristina ao relatar seu aprendizado na França, na primeira metade da década de 1950. Tais relatos ajudam a explicar o protagonismo que a irmã assume, e amplia, em relação à aplicação do método montessori-lubienska nos Colégios Sion – em Curitiba, no qual esteve à frente do processo desde a primeira sala de aula, e em São Paulo, onde ministrou treinamento e de onde recebeu estagiárias para vivência em suas salas de aula - conforme indicam os diários das irmãs<sup>30</sup>.

Outra especificidade importante é que, segundo Gilsoul (2018), Lubienska conhece o padre Pierre Faure em Nice, ainda no contexto da Segunda Guerra, com quem trabalha e colabora.

Como demonstra Avelar (1978), Pierre Faure esteve, em pelo menos duas ocasiões, 1955 e 1956, em contato direto com as irmãs no Colégio Sion de São Paulo. As irmãs de Curitiba, inclusive a Soeur Maria Cristina, tiveram parte nas semanas pedagógicas ministradas por Faure - conforme indicam os diários das irmãs<sup>31</sup>. No entanto, a formação de Soeur Maria Cristina em Grand-Boug, com Lubienskia de Lenval, foi anterior a tais semanas e, sem dúvida, mais duradoura

---

<sup>30</sup> Ver Capítulo 2.1.

<sup>31</sup> Ver Capítulo 1.3 – página 67.



– durou dois anos e possibilitou, para além do teórico, trabalho efetivo em sala de aula.

Se aprofundada a questão, é possível verificar que a influência de Faure em relação às classes experimentais – que mesclavam ideias da pedagogia ativa – tiveram maior amplitude em São Paulo e Rio de Janeiro, com influência mais ampla a partir de 1959, ou seja, três anos após o início da prática no Colégio Sion de Curitiba.

**Além dos colégios públicos, alguns educandários católicos também colocaram em marcha essas classes experimentais, mas fundamentadas na Pédagogie Personnalisée, concebida e praticada pelo padre jesuíta francês Pierre Faure.** Na avaliação das classes secundárias experimentais entre 1959 e 1962, Cunha e Abreu (1963) constataam que essa experiência pedagógica renovadora se realizou, nesse período, em 46 colégios, localizados em oito estados, sendo que **a maioria pertencia aos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro.** (DALLABRIDA, 2018a, 104, grifo nosso)

No prefácio de *A descoberta da criança - Pedagogia Científica*, (2017), há um texto escrito especificamente para esta edição<sup>32</sup> por Celma Pinho Perry<sup>33</sup>, no qual afirma:

E chegou (o método Montessori) também ao Brasil. Através dos cursos de formação de professores, preparou-se o surgimento de inúmeras experiências educacionais baseadas em seus princípios. **Eu mesma participei das primeiras experiências, em 1957, no Colégio Sion, em São Paulo.** (PERRY, 2017, p. 9 – grifo nosso)

Embora no momento desta pesquisa não tenha sido possível acessar as fontes do acervo do Colégio Sion<sup>34</sup> em São Paulo, a partir do registro de Perry - ex-irmã da Congregação das Religiosas de Sion – é possível afirmar que a implantação do método montessori-lubienska no Colégio Sion de Curitiba antecede a do Colégio Sion de São Paulo.

Ainda que, também, tenham participado das semanas ministradas por Faure em São Paulo, as irmãs de Curitiba têm como referencial mais próximo para a aplicação do método uma professora formada diretamente por Lubienska. Logo, provavelmente, Soeur Maria Cristina foi encarregada de aplicar o método

---

<sup>32</sup> Como Prefácio da 1ª edição pela Editora CEDET, de 2017, há um texto de Celma Pinho Perry.

<sup>33</sup> Ex-irmã Maria Ana de Sion, hoje radicada nos Estados Unidos, cuja filha Anna Perry a sucede na direção do “Seton Montessori Institute”, em Chicago. Disponível em: <http://omb.org.br/educacao-montessori/a-classe-agrupada>. Acesso em 18/04/2020.

<sup>34</sup> Não houve autorização do Colégio Sion de São Paulo para acessar o acervo.

na primeira classe experimental do Sion, em Curitiba, porque carregava experiência dessa aplicação - na escola dirigida por Lubienska junto às irmãs de Sion, na primeira metade da década de 1950, em Grand-bourg, França.

O contato e a colaboração entre Lubienska de Lenval e o padre Pierre Faure, entre as décadas de 1940 e 1950, poderiam tornar irrelevante tal questão, não fosse Faure, nas semanas pedagógicas ministradas no Brasil, mesclar tendências de vários expoentes da pedagogia ativa, algo a que Lubienska fazia completa objeção.

Desta forma, a proposta pedagógica do padre Faure **constituiu-se em um hibridismo de matrizes escolanovistas** que defendiam o ativismo do estudante filtradas pela perspectiva católica e, especificamente, jesuítica. (DALLABRIDA, 2018a, p.109, grifo nosso).

Eis, então, aqui, uma cilada semântica que pede problematização, “Para ler e escrever a cultura ordinária, é mister reaprender operações comuns e fazer da análise uma variante do seu objeto.” (CERTEAU, 1998, p. 35). O termo “classe experimental” e seus correlatos circulam em debates profícuos no Brasil do século XX, e são, inclusive, utilizados pelas irmãs do Sion ao referirem-se à aplicação que fazem do método montessori-lubienska. No entanto, a classe denominada experimental no Sion de Curitiba não se dá no sentido estrito ao defendido por Faure – no país - ou por Pilotto - no Paraná.

Segundo Miguel (1992), dentre as iniciativas de Pilotto em relação às práticas experimentais vertentes da Escola Nova está o Instituto Pestalozzi<sup>35</sup>:

**A partir da experiência do Instituto Pestalozzi as idéias pedagógicas da Escola Nova que demonstraram ser plausíveis (de acordo com o julgamento de Pilotto e conforme a experiência referia), consolidaram-se no curso de Magistério e Escola de Aplicação.** A partir daí, foram introduzidas nas demais escolas do Estado...

**A pedagogia da Escola Nova consolidou-se na formação do Magistério através da experiência da Escola de Professores<sup>36</sup>, como uma denominação genérica unificando vertentes diferentes,** entre as quais dava-se relevância ao aluno como centro do processo ensino-aprendizagem, à metodologia ativa, à ação educacional pautada nos avanços científicos da Psicologia, Biologia e Sociologia. (MIGUEL, 1992, p. 140-141, grifos nossos)

Por experimental - e segundo Miguel (1992), Pilotto considera que o aspecto experimental faz parte da carreira docente, o qual deve experimentar

---

<sup>35</sup> Criado em Curitiba pelo intelectual paranaense Erasmo Pilotto, funcionou de 1943 a 1945.

<sup>36</sup> Atual Instituto de Educação do Paraná.

diversas vertentes para nortear o pensar do processo educativo<sup>37</sup> – na acepção defendida por Pilloto, assim como na defendida por Faure, subentende-se a mescla de matrizes da Escola Nova.

No Colégio Sion de Curitiba, o método remete à Escola Nova, porém, restringe-se à matriz montessoriana sob a perspectiva de sua discípula, Lubienska de Lenval – a qual se declara contrária à mescla de diferentes matrizes da pedagogia ativa. Logo, não seria, de todo, um erro adjetivar o processo originado no Colégio Sion, em 1956, como experimental, uma vez que filiado a práticas consideradas renovadoras, mas seria interpretação grosseira fazê-lo sem postular tais especificidades.

Assim, numa perspectiva que guarda particularidades em relação às práticas experimentais propostas por Pilotto, ou por Faure, em um contexto que do início do século XX até a década de 1960 apresenta disputas entre católicos e escolanovistas – guardadas as heterogeneidades circunscritas nos indivíduos formadores desses grupos – o católico Colégio Sion de Curitiba inicia, em 1956, a implantação de um método originado em Maria Montessori, sobre quem Röhrs afirma, “Nenhum outro representante do movimento da Educação Nova aplicou suas teorias em uma escala tão vasta.” (RÖRHS, 2010, p.12).

### **1.3 – O método Montessori, o Lubienska e o montessori-lubienska**

Como atentam Röhrs (2010) e Campos (2017), Maria Montessori nasce na Itália do final do século XIX – 1870 – e falece na Holanda, em 1952. É a primeira mulher italiana a concluir Medicina e trabalha por dois anos como assistente em uma clínica psiquiátrica na Universidade de Roma, onde tem contato com um grupo de crianças à época consideradas com retardo mental. Inspirada pelo contato com essas crianças e pela premissa de educá-las, Montessori decide se dedicar à Pedagogia. Após estudar Pedagogia, dedica-se à formação de crianças de um bairro pobre de Roma, fundando a primeira Casa da Criança – na qual atende crianças carentes consideradas cognitivamente normais e aprofunda um método de ensino baseado em suas observações, culminando na publicação do primeiro de seus livros sobre Educação, A

---

<sup>37</sup> Sentido análogo ao proposto pelo Padre Pierre Faure, conforme Avelar (1978) e Dallabrida (2018a).

*descoberta da criança: pedagogia científica*. É possível perceber a herança positivista marcada no título dessa obra, publicada em 1909, assim como no processo pelo qual, segundo Montessori, depreende-se seu método, pautada na observação e análise. Maria Montessori, cientista por profissão e católica por devoção, apesar da conotação científica da obra que inaugura seu método, no desenrolar de seu trabalho flerta com o metafísico ao afirmar que a criança é guiada por uma força interior, a mesma responsável pela Criação, e valoriza a educação moral e religiosa.

Ninguém, porém, foi capaz de prever que a criança guardasse em si própria um segredo vital que poderia desvendar os mistérios da alma humana, que trouxesse dentro de si uma incógnita indispensável para oferecer ao adulto a possibilidade de solucionar seus próprios problemas individuais e sociais. Este ponto de vista poderá transformar-se no alicerce de uma nova ciência que se dedique a pesquisar a infância, cuja influência poderá fazer-se sentir em toda a vida social do homem. (MONTESSORI, s.d., p.16)

Sobre o ambiente escolar, segundo Pires (2018), são critérios de salas montessorianas: material concreto segundo padrão específico desenvolvido por Montessori, movimento, liberdade de escolha do aluno dentro das atividades sugeridas pelo professor, aprendizado contextualizado, ausência de punições ou recompensas, aprendizado em pares, agrupamento de idades, ambiente preparado - com mobília escassa ou totalmente adaptada à escala da criança: armário, mesa, cadeira, quadro, etc. Montessori (2017) relata minuciosamente como mobiliou a Casa da Criança – onde desenvolveu o método:

Comecei, pois, a estudar um padrão de mobília escolar que fosse proporcionada à criança e que correspondesse à sua necessidade de agir inteligentemente.

Mandei construir mesinhas de formas variadas, que não balançassem, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem transportá-las; cadeirinhas de palha ou de madeira, igualmente bem leves e bonitas, e que fossem uma reprodução em miniatura da cadeira dos adultos. Encomendei poltroninhas de madeira com braços largos e poltroninhas de vime, mesinha quadrada para uma só pessoa, e mesas sobre as quais seriam colocados vasos de folhagens ou de flores.

Também faz parte dessa mobília uma pia bem baixa, acessível às crianças de três ou quatro anos, guarnecidas de tabuinhas laváveis para sabonete, as escovas e a toalha. Todos esses devem ser baixos, leves e muito simples. Pequenos armários, fechados por cortina ou por pequenas portas, cada um com sua chave, mas ao alcance das mãos das crianças, que poderão abrir e fechar esses armários e acomodar suas coisas dentro deles. Em cima da cômoda, sobre uma toalha, um aquário com peixinhos vermelhos. Ao longo das paredes, bem baixas, a fim de serem acessíveis à criança, lousas e pequenos quadros sobre

a vida em família, os animais, as flores, ou ainda quadros históricos ou sacros<sup>38</sup>, variando-os conforme as datas ou comemorações. (MONTESSORI, 2017, p. 51-52)

Nesse ambiente preparado, o professor montessoriano é coadjuvante, um observador que interfere minimamente nas atividades desenvolvidas pela criança.

Não se trata de lavar a criança se estiver suja, de ajeitar ou limpar suas roupas: nós não servimos ao corpo da criança, sabemos que se a criança deve desenvolver-se, ela deve fazer estas coisas sozinha: a base do nosso ensinamento é que a criança não seja servida neste sentido. A criança deve adquirir independência de vontade com a escolha própria e livre; independência de pensamento com o trabalho desenvolvido sozinho, sem interrupções. O conhecimento deste fato, ou seja, que o desenvolvimento da criança segue um caminho com sucessivos graus de independência deve ser o guia do nosso comportamento para com ela; devemos ajudar a criança a agir, querer e pensar sozinha. (MONTESSORI, 1949, p.302)

Pires (2018) ainda afirma que trabalhar com o método Montessori “... na atualidade, assim como no passado, significa romper barreiras que ainda estão presentes: os muros, os livros didáticos e as carteiras enfileiradas da sala de aula.” (PIRES, 2018, p. 36).

Já na primeira publicação, *A descoberta da criança: pedagogia científica*, Montessori dispense um capítulo tratando sobre a mestra, no qual detalha como o material deve ser apresentado e utilizado, perfazendo minuciosidades do comportamento recomendado à professora montessoriana. Sobre a formação dessas professoras, atenta:

Convém, pois, que conheça perfeitamente o material, tenha-o continuamente presente no espírito, e aprenda, com exatidão, tanto a técnica de sua apresentação quanto a maneira de tratar a criança, a fim de poder mais eficientemente orientá-la. **Ela poderá estudar teoricamente os princípios gerais que lhe serão úteis na prática, mas é somente com a experiência que adquirirá essa modalidade delicada que varia de conformidade com os temperamentos.** (MONTESSORI, 2017, p. 157)

Ao descrever a mestra, a teórica – ciente da enormidade de detalhes propostos para a aplicação de seu método – coloca no cerne do sucesso a vivência do professor, ou seja, sua experiência em um ambiente montessoriano. Entende-se que Montessori percebe o sucesso da aplicação de seu método dentro de um paradoxo, do qual não poderá escapar: a necessidade de

---

<sup>38</sup> Ver a figura 3.

professores habilitados para trabalhar em salas montessorianas e o fato de que tais salas são essenciais para formá-los. Provavelmente por isso, tenha dedicado inúmeros esforços para formar seus professores – dentre esses, a própria Lubienska de Lenval. Mas quais são as especificidades de uma sala montessoriana?



Figura 3 – Alunas do Jardim em aula no Colégio Sion, 1956. Fonte: Acervo pessoal da ex-aluna do Colégio Sion, Juçara Sprenger.

A imagem cedida pela aluna da primeira turma de jardim em que o método montessori-lubienska foi aplicado no Colégio Sion de Curitiba, em 1956, Juçara Sprenger, traz um registro que apesar do desfoque fornece elementos importantes para a caracterização do método Montessori – a mobília é escassa, à direita inferior é possível perceber tapetes sobre os quais, segundo depoimento de Sprenger (2018), as crianças sentavam-se durante as aulas, ao centro há, atrás das alunas, uma estante na escala das meninas e é possível notar, também, uma imagem religiosa afixada na parede em altura não usual, equivalente às meninas.

Já, o que eu lembro é que chegávamos lá às oito horas da manhã, íamos para a sala que era uma sala onde fazíamos as atividades. Tinha todos os materiais a nossa disposição, que era uma coisa de autodescoberta, autoconhecimento. A gente pegava o material que quisesse, a turma de onze alunos. Já tinha a parte dos ditados, isso

devagarzinho, a Soeur Cristina foi colocando. **Cada uma tinha seu tapetinho, colocado no chão.** Tinha carteira, mas nós não usávamos as carteiras, sempre uma biblioteca disponível na sala e tinha os livros correspondentes à nossa idade, que você via mais as figuras do que a história propriamente dita - imaginava. Veja o tapetinho (na foto), então **cada uma tinha seu tapetinho pra fazer suas tarefas**, daí fazíamos as refeições lá, também, e, aos poucos, cada uma era encarregada de fazer a limpeza da sala, de recolher os materiais, ver se estava tudo em ordem, cada uma tinha sua função. (SPRENGER, 2018, grifo nosso)

Outro aspecto importante na foto é o movimento sugerido pelas posturas - em uma espécie de dança ou exercício motor - o fato de algumas crianças olharem em direção à câmera enquanto outras se mantêm em movimento conota algo pré-combinado entre fotógrafo e grupo, provavelmente para que permanecessem em atividade, marcando a importância de que a noção de movimento, caro ao método montessoriano, fosse captada pela fotografia.

Os movimentos que a criança conquista não se formam ao acaso, mas sim que vão sendo alcançados num período particular do desenvolvimento. Quando a criança começa a se mexer, a sua mente, capaz de absorver, já preparou o seu ambiente; antes que ela comece a se movimentar, já ocorreu nela um desenvolvimento psíquico inconsciente, e ao iniciar seus primeiros movimentos ela começa a ficar consciente. (MONTESSORI, 1949, p.38)

A preparação do ambiente também é fundamental para Montessori, “A professora passa a ser a guardiã e a curadora do ambiente, por isto, ela se concentra no ambiente ao invés de deixar distrair pela agitação das crianças.” (MONTESSORI, 1949, p.298). Tal preparo tem como premissa o material montessoriano, concreto e específico.

Então fomos desenvolvendo a parte motora, inclusive com os materiais próprios da Montessori, concretos, totalmente concretos, tanto é que até hoje eu não sei fazer conta abstrata, pra abstração eu sou muito lenta. Pra mim, tudo tem que saber o porquê, como que é feito, e vou no início da coisa pra poder entender, tenho que ver como chegou lá, tem que pegar, sentir, sou bem pragmática nesse sentido. (SPRENGER, 2018)

Há registros fotográficos sobre Maria Montessori trabalhando com crianças que possibilitam observar o ambiente de sala organizado segundo seus preceitos pedagógicos, com crianças manuseando material concreto, algumas vezes – como na imagem a seguir – sentadas sobre tapetes no chão.





Figura 4 – Montessori observa crianças trabalhando em tapetes, com material concreto. Ano 194? Fonte: Acervo da Associação Montessori Internacional. Disponível em: <https://montessori-ami.org/>. Acesso em 13/11/2019



Figura 5 – Aluna Juçara Sprenger desenvolve atividade com material concreto sobre o tapete, no jardim do Colégio Sion, 1956. Fonte: Acervo pessoal da ex-aluna do Colégio Sion, Juçara Sprenger.



Todavia, como mencionado anteriormente, o método aplicado no Colégio não provém unicamente da matriz montessoriana, mas também de Lubienska de Lenval. Relata a ex-aluna Juçara Sprenger:

Uma coisa também muito marcante, não do método Montessori, é o respeito a todas as religiões. Na nossa turma tinha meninas que eram israelitas, outras eram espíritas. Não nessa turma de pequeninhos, mais à frente, no colégio, tinha todos os tipos de religião, pregava ecumenismo, respeitar todas as religiões...

Quando chegava perto da aula de silêncio, que era após a aula de linha, veja aqui na foto<sup>39</sup>, pode perceber que os movimentos estão mais lentos, estão deva ser uma música mais suave, pra preparar pra aula de silêncio. **Terminando essa aula (de linha) que nós cantávamos e todas sentávamos no chão, com a cabeça abaixada nas mãos, ficávamos escutando o silêncio, a sala meio na penumbra assim, totalmente silenciosa. Daí a Soeur Cristina ia chamando, sempre ela que dava essa aula, chamava uma a uma pelo nome, a gente levantava e ia sentar na frente dela, ficávamos em torno dela. Depois que todas tinham sido chamadas, ela perguntava o que cada uma ouviu durante o silêncio. Daí, cada uma dizia o que tinha ouvido. Depois disso, começava uma aula de ensino religioso, todo dia. Todos os dias tinha esse horário pra aula de silêncio.** Nessa aula, que era católica, as meninas que não eram católicas tinham plena liberdade de não assistir, podiam sair, sem problemas, ficavam no pátio ou na outra sala fazendo outra atividade. (SPRENGER, 2018, grifo nosso)

Ao ler a obra de Lubienska de Lenval (2018), é possível encontrar correspondência entre suas prescrições e as fontes do Colégio Sion – fotografia e relato da ex-aluna – que remetem ao trabalho desenvolvido por Soeur Cristina na turma de 1956.

**Contei, noutra parte, como preparo a educação bíblica das crianças. Aqui, basta dizer que as passagens escolhidas para as recitações em coro eram sempre tiradas dos livros poéticos e proféticos. Havia primeiramente uma preparação longínqua, constituída de treinamento para repousar os músculos intumescidos e fixar a atenção no domínio dos membros (na linha). Vinha em seguida uma preparação imediata: alguns minutos de silêncio e imobilidade total. Começava por recitar o texto em voz baixa, com gestos: imitando os meus gestos as crianças dominavam o texto.** (LENVAL, 2018, p. 233)

Avelar (1978) e Gilsoul (2018) afirmam, como já visto, que Lubienska de Lenval surgiu no campo educacional ao lado de Montessori, como discípula, e, depois, após a Segunda Guerra, mesclou sua prática pedagógica à litúrgica, inserindo o método Montessori num universo voltado ao espiritual, “Explicitou a

---

<sup>39</sup> Ver figura 03, na página 50.

teoria cristã no Método Montessori e o divulgou em suas obras...” (AVELAR, 1978, p. 91).

Ainda que tenha iniciado seu trabalho como discípula de Montessori, Lubienska de Lenval, partindo do método montessoriano, agrega elementos próprios e ministra, segundo Gilsoul (2018), formação pedagógica nas instituições educacionais católicas da Europa - dentre as quais está o *Notre Dame de Sion*, colégio da Rede Sion, na França.

Avelar (1978) fornece elementos importantes para compreender convergências e especificidades que acabam sendo marcadas entre mestra e discípula, ajudando a compor o *lugar* onde se encenam *táticas e estratégias* para a legitimação do método montessori-lubienska no Colégio Sion.

Convergências	Especificidades	
	Maria Montessori	Lubienska de Lenval
Desejo de encontrar a identidade da criança no intuito de salvá-la.	Influência das ideias evolucionistas. Uso das ciências físico-biológicas e psicossociais.	Influência da filosofia, da meditação e da religião.
Valoração do silêncio como decorrência do trabalho educativo.	A prática educacional advém essencialmente do método de observação. A psicologia auxilia a pedagogia.	Razões de ordem filosófica fundamentam sua pedagogia.
Aprendizado partindo do concreto.	Valoriza o empírico, a práxis.	Acrescenta a contemplação, a meditação e a dimensão teórica.
Ambiente preparado e voltado à <i>normalização</i> <sup>40</sup> . O professor deve falar pouco, observar.	Mais científica, embora não negue ou anule o metafísico.	Mais filosófica e metafísica, embora não anule o científico.
Diversas e contínuas formas avaliativas, pesquisa e aprendizado em pares.	Psicomotricidade.	Gestual atribuído de conotação litúrgica.
Formação para a vida prática em sociedade, moral e ética.	Educação religiosa como parte formativa.	Educação religiosa como cerne formativo.

Quadro 1 – Convergências e Especificidades entre Montessori e Lubienska de Lenval.

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em Avelar (1978, p. 93-106).

<sup>40</sup> “Normalização” é usada em Montessori como oposição a “deformação”, de Sigmund Freud. A dimensão psíquica da criança é trabalhada por meio de atividades para desenvolver autonomia e autocontrole, a fim de aproximá-la de um padrão de normalidade. (AVELAR, 1978, p. 102)

No entanto, aprofundar a análise a partir das obras de Montessori e de Lubjenska de Lenval – publicadas em português – é imprescindível porque remete diretamente às que constituíram o método aplicado no Colégio a partir de 1956.

Publicado pela primeira vez em 1909, *A descoberta da criança: pedagogia científica* é a produção de Montessori mais próxima à primeira Casa da Criança. Já na apresentação do livro, a italiana afirma:

Não pretendo apresentar um trabalho de pedagogia científica; estas notas não têm outra finalidade senão a de expor os resultados de uma experiência que abriu aos novos métodos uma via prática. Esses métodos pretendem dotar a pedagogia de uma utilização mais ampla das experiências científicas, sem, contudo, afastá-las dos princípios especulativos que lhe constituem as bases naturais. (MONTESSORI, 2017, p.17)

A aparente contradição no comentário de Montessori está atrelada às críticas que a italiana fazia sobre como a Ciência, em sua perspectiva, estava voltando esforços para preparar o educador com métodos ou aparatos científicos, sem alterar a estrutura da escola, “É necessário que a escola permita o livre desenvolvimento da atividade da criança para que a pedagogia científica nela possa surgir: essa é a reforma essencial” (MONTESSORI, 2017, p. 24). Para Montessori, a pedagogia científica provinha da observação e as respostas do objeto – a criança –, então era necessário um ambiente em que a criança estivesse à vontade para ser observada e, de fato, percebida. Nesse sentido, critica a aplicação da pedagogia científica que não altera a estrutura escolar; e, em detrimento do título, não pretende ter sua obra associada a tal acepção.

Segundo Montessori, a Ciência não alteraria a Educação enquanto:

Mantemos os estudantes constrangidos por aqueles instrumentos que degradam o corpo e o espírito – a carteira escolar, a recompensa e a punição exteriores – a fim de reduzi-los à disciplina da imobilidade e do silêncio. Mas para conduzi-los aonde? Infelizmente, para lugar nenhum. (MONTESSORI, 2017, p.32)

Na obra, Montessori (2017) descreve todos os antecedentes que a levaram ao método e coloca sua experiência com crianças de uma clínica psiquiátrica como uma das bases para o desenvolvimento da teoria testada na Casa da Criança, na Itália do início do século XX.

Em *A descoberta da criança: pedagogia científica*, Montessori (2017) elenca mudanças propostas no ambiente escolar e os porquês de serem fundamentais para a sala montessoriana: no ambiente estariam os materiais – sensoriais, de vida prática e culturais – e o mobiliário adaptado, que incitariam a criança a ter protagonismo no processo educativo, tanto motor quanto cultural.

Com base na proporção anatômica da criança, Montessori (2017) defende que a mesma se sente mais segura e confortável no chão, ou sobre tapetes. Portanto, quando menor, é importante que possa manusear o material montessoriano nessas condições.

Ainda no decorrer da trajetória da primeira Casa da Criança, o espaço externo ganha importância pedagógica para Montessori (2017), onde há possibilidade de observação e contato com a natureza – seja pelo aspecto científico, seja pelo desenvolvimento do respeito à natureza da qual a criança faz parte.

O ambiente educativo, segundo Montessori (2017), constrói-se de modo análogo a um lar. Para os menores, tem-se a utilização do material de vida prática, o qual compreende utensílios domésticos em tamanho reduzido, assim, as crianças participariam da rotina da escola como ocorre em suas casas – inclusive auxiliando na limpeza dos ambientes.

Às crianças pode, ainda, ser solicitado que encham jarras, copos, ou carreguem tais objetos sem derrubar o conteúdo, procurando exercitar motricidade e autocontrole – segundo Montessori (2017) - por meio de atividades indiretas. Também pode haver pequenos quadros de madeira onde são afixados tecidos para que os pequenos abotoem ou amarrem cadarços.

Somando-se aos materiais de vida prática, os materiais sensoriais são elencados por Montessori (2017) – descritos minuciosamente – destinados a desenvolver a visão (matizes de cores, proporções, tamanho e formato; das diferenças mais elementares às mais sutis), o paladar e o olfato (odores e gostos devem ser experimentados, identificados e diferenciados pelas crianças vendadas), o tato (as crianças tocam em diversas rugosidades e podem ser solicitadas a diferenciar lixas ou texturas), e a audição (por meio de caixas ou sinos aparentemente iguais, mas com diferenças sonoras, a criança é instigada a diferenciar notas ou altura do som).

Segundo Montessori (2017), certos exercícios com o material sensorial e com o material de vida prática preparam na criança bases para a escrita – que no método se desenvolve pela letra cursiva, antes da leitura, as vogais são apresentadas às crianças pela similitude no formato cursivo (o,e,a,i,u), e há associação fonética na construção da palavra.

Já o material cultural compreende os mecanismos pensados por Montessori (2017) para aquisição da escrita em si, da leitura, da gramática, da matemática – enfim, são responsáveis por desenvolver as estruturas pelas quais a criança de 03 a 06 anos ampliará seus conhecimentos - tais como o alfabeto móvel, as letras de lixa, o material dourado.

Montessori (2017) adverte que a sala montessoriana deve apresentar um só exemplar de cada um de seus materiais, para que as crianças trabalhem de modo individual e aprendam o comportamento social da espera, ou da colaboração – nesse sentido, em salas multietárias, os maiores podem auxiliar o aprendizado dos menores. Em tais ambientes, o professor montessoriano deve observar o interesse de cada criança para, assim, apresentar-lhe o material de modo breve, manuseando-o na frente dela, falando-lhe apenas o necessário; ou dentro do que chama de lição de três tempos<sup>41</sup> - feito isso, deve circular em silêncio, observando a atividade das crianças, interferindo somente, e impreterivelmente, quando há erro no manuseio – parte desse material é desenvolvido para apresentar o que Montessori chama de controle do erro.

Esses erros são controlados pelo material que não permite mais à criança prosseguir em seu exercício, se já cometeu um erro essencial anteriormente; a modificação será resultado de um paciente exercício com o material. (MONTESSORI, 2017, p. 160).

É, ainda, na obra inaugural, *A descoberta da criança: pedagogia científica*, que Montessori (2017) trata pela primeira vez dos exercícios na linha, há para a teórica uma dimensão social nesse exercício, porque exige da criança o controle de si quando se movimenta e a percepção do outro ao se movimentar – assim, o descontrole dos movimentos afeta quem está ao lado ou à frente, refletindo no

---

<sup>41</sup> Maria Montessori insiste que a mestra ou o mestre montessoriano fale o mínimo possível. Assim, para apresentar o material ou conceitos à crianças pequenas deverá fazê-lo em três momentos: no primeiro diz “Isso é ...”; no segundo deve dizer “Dê-me (o nome citado anteriormente).”; no terceiro deve perguntar “O que é isso?”, referindo-se ao mesmo material ou conceito.

entorno e em si. Nessas mesmas dimensões atuam as lições de silêncio - pelo controle total da mobilidade haveria a percepção acurada do ambiente e de si.

A religiosidade de Montessori transparece no desenrolar desse título por meio de citação religiosa ou analogia bíblica, todavia não chega a moldar seu método - embora no final a teórica aproxime algumas habilidades resultantes de seu método a práticas necessárias à liturgia católica, tais como o silêncio e o controle dos movimentos.

Em *O segredo da infância*, publicado em 1936, Montessori inicia traçando um paralelo entre a sociedade e os espaços destinados à criança, ou seja, problematiza sobre como a sociedade do início do século XX – ao qual chama século da criança – trata e estrutura a vivência da criança. Nesse sentido, Montessori (2019) afirma que a criança estaria à mercê de uma sociedade que a subestima, prejudicando-lhe o desenvolvimento e negando-lhe direitos, portanto acabaria por não se desenvolver adequadamente. Nesse título, a autora traz considerações sobre o universo espiritual, citando termos como alma, embrião espiritual e encarnação.

A criança que se encarna é um embrião espiritual que deve viver às expensas do ambiente, mas, assim como o embrião físico precisa ser protegido por um ambiente exterior especial que é o seio materno, assim este embrião espiritual precisa ser protegido por um ambiente externo cheio de amor, rico de nutrição, onde tudo é feito para acolhe-lo e nada para obstaculizar.

Uma vez compreendida essa realidade, a atitude do adulto para com a criança deve mudar. A figura da criança, embrião espiritual que está encarnando, preocupa-nos, impõe-nos novas responsabilidades. (MONTESSORI, 2019, p.51)

Montessori (2019), após escrever sobre o espiritual na criança, aborda os aspectos psíquicos em formação.

A encarnação e os períodos sensíveis<sup>42</sup> poderiam comparar-se a um buraco aberto sobre os fatos íntimos da alma em via de estruturação, de modo a nos permitir ver quais dos órgãos internos funcionam na elaboração do crescimento psíquico da criança. Eles demonstram que o desenvolvimento psíquico não ocorre por acaso, mas é guiado por sensibilidades que são passageiras, que são instintos temporários aos quais está ligado a aquisição de várias características. (MONTESSORI, 2019, p.57)

---

<sup>42</sup> Períodos nos quais a criança desenvolveria determinado conhecimento, ou habilidade, com maior facilidade. Tais períodos, para Montessori (2019), alicerçam a inteligência.

Em parte por conta do que escreve em *O segredo da infância*, uma de suas últimas publicações, *A Formação do Homem*, de 1949, traz Montessori (2018) respondendo a críticas relacionadas à representação da criança em sua obra, segundo a autora, associavam-na a Rousseau<sup>43</sup>, “Para alguns, eu era discípula de Rousseau; eu havia adotado sua doutrina e cria que no homem tudo é bom, e que é no contato com a sociedade que tudo se estraga.” (MONTESSORI, 2018, p. 42). No entanto é importante ressaltar - e a própria teórica tratará da questão em *A Formação do Homem* - que para Montessori (2019) a criança produz o homem. Sendo produtora do homem, não está pronta, mas traz consigo uma força correlata à embrionária que continua atuando em seus primeiros anos, de 0 até 6, para formá-la a partir do ambiente. Assim, desvios no tratamento dado à criança nessa etapa - como repressão, invisibilidade ou permissividade - poderiam causar danos à sua psique, resultando em indivíduos doentes que replicariam ininterruptamente tal processo por meio de um padrão.

Retomando *O Segredo da Infância*, 1936, é a partir desse título que se delineia uma dimensão mais metafísica na produção de Montessori. Na defesa desta dimensão metafísica - reforçada em *Mente Absorvente*, 1949 - a teórica tece uma linha de raciocínio permeada pelo científico: no embrião, a força de um processo, ainda não completamente explicado, ordena a divisão de uma mesma célula que ao duplicar-se forma células de diferentes órgãos; uma força similar continuaria atuando para a aquisição das conquistas dos primeiros anos, tais como falar, andar, compreender. Como principal analogia, a teórica parte para a correlação biológica entre o homem e as demais espécies, segundo Montessori (2019) e (2018), os animais de outras espécies nasceriam imbuídos de seus instintos e praticamente prontos para a sobrevivência, mas no caso do homem, tal processo seria mais complexo porque permitiria moldar diferentes civilizações, “Existe aí, então, uma primeira diferenciação entre o homem e os animais: a hereditariedade não lhe transmite um comportamento fixo.” (MONTESSORI, 2018, p. 68).

Para Maria Montessori (2018), portanto, o homem não herda as características, mas a capacidade de formá-las. Do ponto de vista corrente, a observação desatenta sobre a criança geraria a falsa impressão de passividade,

---

<sup>43</sup> Jean Jacques Rousseau, filósofo suíço (1712-1778).  
Ver *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000053.pdf>. Acesso em 19/04/2020.



mascarando um processo intenso de aprendizagem e formação cultural originados a partir dos primeiros dias de vida. Como principal exemplo desse aprendizado está, para a italiana, a aquisição da linguagem - absorvida pela criança de seu ambiente, sem processo de ensino formal; segundo Montessori (2018), nenhuma outra língua aprendida por esforço consciente *a posteriori* se fixará da mesma forma, porque a criança pequena (de zero a seis anos) apresentaria momentos sensíveis a determinados aprendizados, fixados profundamente a partir do próprio ambiente.

No embrião espiritual, existem sensibilidades diretoras. No caso da linguagem, por exemplo, destacamos, durante exames sensoriais, que a audição não nasce pronta, que a audição parece ser o sentido menos desenvolvido nas primeiras semanas de existência. No entanto, é por esse canal que devem ser colhidos os sons mais delicados da fala. Deve-se então concluir que o ouvido permite uma audição que não apenas é uma percepção: ela é guiada por sensibilidades específicas a recolher, no ambiente, precisamente os sons e as palavras. Estes não são apenas escutados, eles provocam reações motoras nas fibras das cordas vocais, da língua e dos lábios que, em meio a tantos músculos encontram-se estimulados para produzi-los. Entretanto esses processos não conduzem a uma expressão imediata, mas são armazenados na espera do momento em que a linguagem nascerá. Há aí um mecanismo análogo ao da criança que, durante a vida intra-uterina, é formada sem funcionar por si mesma, para depois nascer e de repente começar a funcionar. Essas são apenas suposições, mas é fato que desenvolvimentos internos dirigidos por energias criativas ocorrem, e que esses desenvolvimentos podem atingir a maturidade antes de se manifestarem ao exterior. (MONTESSORI, 2018, p. 74)

A modalidade de aprendizagem a partir do ambiente, impulsionada por uma força interna à criança, permaneceria ativa até os seis anos - daí a importância que o método Montessori atribui à preparação do ambiente de sala de aula. Montessori (2018) ainda não traz o termo *mente absorvente*, como fará no título homônimo publicado em 1949, mas engendra de modo embrionário a ideia de que haveria um espírito absorvente na criança, formando determinadas características que moldarão mais do que se conseguiria observar exteriormente.

É evidente que se trata de um espírito cujas capacidades são muito diferentes das nossas. Sendo assim, deve existir no inconsciente um modo de funcionamento psíquico diferente daquele do espírito consciente. (MONTESSORI, 2019, p. 71)



Ao tratar sobre consciente e inconsciente, Montessori (2018) dialoga com Freud<sup>44</sup>, assim como ao elaborar o conceito de *normalização*. Qualquer desvio a partir do ambiente ficaria gravado como um trauma na psique da criança; se proporcionada a relação correta com o ambiente ainda na infância, tais desvios poderiam ser corrigidos, sanando traumas, gerando a *normalização*. Então, o ambiente precisa atender à demanda de um desenvolvimento que, embora mascarado, ocorreria de modo intenso.

O mecanismo é muito simples e claro: a criança encarna em si o ambiente em que está mergulhada, e ela constrói em si o homem adaptado, capaz de viver nele. Para atingir essa função, ela vive um período embrionário, que é específico do homem, e o vive de maneira escondida, dando a impressão de que é um ser virgem e passivo. (MONTESSORI, 2018, p. 79-80)

Outra ideia defendida por Montessori é a de que a Educação pode aprimorar a sociedade por meio da formação dos indivíduos, “Os ambientes imediatos, tais como a família e a escola, devem permitir a satisfação da pulsão criativa que, guiadas pelas leis cósmicas, tendem ao aperfeiçoamento do ser humano.” (MONTESSORI, 2018, p.86). Montessori (2018) ainda aborda a questão do analfabetismo e seus reflexos na sociedade de então.

As implicações entre Educação e sociedade são, mais uma vez, discutidas por Montessori em *A Educação e a Paz*, o livro traz a transcrição de uma série de conferências proferidas pela teórica no período que antecedeu à Segunda Guerra – 1932 até 1939<sup>45</sup>. Nos textos, a italiana atribui à educação a premissa de formar para a paz, não hesitando em referir-se à tal prática como “ciência da paz”, e reforça o protagonismo da criança.

Nas suas tentativas de aprender o que é a justiça, a criança é desmoralizada e enganada. É até mesmo castigada (na Escola) por tentar, caridosamente, ajudar seus companheiros que estão menos à vontade e são menos vivos que ela. Se ao contrário, os copiou ou denunciou os colegas, ela é tratada com tolerância. A virtude mais encorajada e mais recompensada? Que a criança faça melhor que os seus colegas, que seja a primeira, que passe triunfalmente pelos exames efêmeros que regulam sua monótona vida escrava. Os homens que foram educados dessa forma não foram educados para buscar a verdade e considerá-la como parte integrante de sua vida, nem a serem caridosos uns com os outros, nem a cooperar para criar

---

<sup>44</sup> Sigmund Freud (1856-1939), médico, neurologista e fundador da psicanálise.

<sup>45</sup> Enquanto proferia tais conferências, Montessori migra da Itália por estar em desacordo com as políticas de Mussolini e acaba por se estabelecer na Índia, onde permaneceu até o final da Segunda Guerra, em 1945.

um mundo melhor para todos. Pelo contrário, a educação que receberam os preparou para o que pode ser considerado apenas um intermédio na vida coletiva, a saber, a guerra, pois a verdade nessa questão é que a guerra não é provocada pelas armas, mas pelo homem. (MONTESSORI, 2004, p. 39-40)

Terminada a Segunda Guerra, Montessori publica *Para Educar o Potencial Humano*, em 1947, no livro pretende orientar a educação de crianças na faixa entre 06 a 12 anos. Montessori afirma que nessas idades:

Psicologicamente, há uma mudança decisiva na personalidade, e nós reconhecemos que a natureza concebeu esse período para a aquisição da cultura, da mesma forma que concebeu o anterior para a absorção do ambiente. (MONTESSORI, 2004a, p. 6)

Segundo Montessori (2004a), há uma mudança na abordagem para ensinar a partir dos seis anos, nessa idade a criança deve ser apresentada ao Plano Cósmico do qual faz parte – da formação de cada partícula do universo à origem da vida, passando pelo homem pré-histórico às civilizações. Não é necessário que o professor poupe a criança de termos técnicos, embora o Plano Cósmico, segundo a doutora, deva ser apresentado por meio de uma narrativa que flerte com o narrar de um conto de fadas.

Montessori (2004a) defende que nesta etapa a criança seja instigada a descobrir o meio e a observá-lo por meio da experimentação. Os termos técnicos – inclusive biológicos e geográficos – devem ser introduzidos com material concreto, instigando a criança a criar um leque amplo de interesses científicos, incentivando à hipótese e à pesquisa.

Segundo a teórica, embora o consciente possa vir a esquecer-se desses termos técnicos - como os da botânica, por exemplo – interesses e informações dessas áreas ficariam alicerçadas no inconsciente e viriam à tona como memórias remanescentes, impulsionando estudos mais específicos *a posteriori*. Então, quanto mais amplo o leque de estímulo, maior o impulso por conhecer diferentes áreas.

Afirma Montessori (2004a) que, ao aprender-se como parte do Cosmo, da criação, e ao conhecer outras civilizações, a criança se tornaria “cidadã do mundo”, imbuída de respeito pelo diferente e pela natureza.

Dois anos depois, em 1949, Montessori publica *Mente Absorvente*, livro no qual denomina definitivamente a força que agiria sobre a criança durante os primeiros seis anos de vida - chama-lhe, como ao livro, de *mente absorvente*. A

doutora ainda propõe a utilização do método para outras faixas etárias – respeitadas as demandas geradas por ciclos próprios às idades, segundo Montessori (s.d.):

Num certo período da vida, uma individualidade psíquica acaba e dela nasce uma outra. O primeiro destes períodos vai do nascimento aos seis anos. Neste período, que todavia tem notavelmente diferentes, o tipo mental permanece o mesmo. De zero a seis anos o período tem duas distintas subfases: a primeira: de zero a três anos, revela um tipo de mentalidade à qual o adulto não pode aproximar-se, sobre a qual não pode exercer direta influência, e, de fato, não existe escola para estas crianças. Segue-se outra subfase: dos três aos seis anos, na qual o tipo mental é o mesmo, mas a criança começa a ser influenciável de um modo particular.

O período seguinte vai dos seis aos doze anos e é um período de crescimento, mas sem transformações. É um período de calma e serenidade e, psiquicamente falando, de saúde, força e segura estabilidade. Esta estabilidade, física e mental é a característica mais destacada da infância mais avançada. Um ser de outro planeta, que não conhecesse a raça humana, poderia facilmente tomar por adultos da espécie estes pequenos seres de dez anos, se não tivesse oportunidade de ver os verdadeiros adultos.

O terceiro período vai dos doze aos dezoito anos e é um período de tais transformações que faz recordar o primeiro. Este último período pode ser subdividido em duas subfases: uma que vai dos doze aos quinze anos e a outra dos quinze aos dezoito. É também caracterizado por transformações no corpo, que alcança a maturidade do desenvolvimento. Passados os dezoito anos, o homem pode considerar-se completamente desenvolvido, não se produz nele mais nenhuma transformação notável. Cresce somente em idade. (MONTESSORI, s.d., p.20-21)

Voltando à questão cerne da obra, a *mente absorvente*, Montessori (s.d.) assim a descreve:

Podemos dizer que adquirimos os conhecimentos com a nossa inteligência, enquanto a criança os absorve com sua vida psíquica. Simplesmente, continuando a viver, a criança aprende a falar a língua da sua raça. É uma espécie de química mental que opera nela. Somos recipientes; as impressões vertem-se em nós e nós recordamo-las e retomamo-las na mente, mas ficamos diferentes das nossas impressões, como a água fica diferente no copo. A criança, pelo contrário, sofre uma transformação: as impressões não só penetram na sua mente, mas formam-na. Encarnam nela. A criança cria a própria “carne mental”, usando as coisas que estão no seu ambiente. Chamamos ao seu tipo de mente “Mente absorvente”. É difícil para nós conceber as faculdades da mente infantil, mas sem dúvida se trata de uma forma de mente privilegiada. (MONTESSORI, s.d., p. 27)

Para Montessori (s.d.), a *mente absorvente* agiria na criança de 0 a 03 anos, quando a criança absorveria exclusivamente do ambiente, e de 03 a 06 anos, quando a criança absorveria do ambiente, imitaria adultos e usaria da imaginação.

Montessori (s.d.) classifica de modo bastante categórico a criança, as quais adjectiva como fortes ou fracas, propondo orientações sobre como levá-las à *normalização*.

As contribuições de Lubienska de Lenval ao método Montessori tiveram início de modo consonante ou após a publicação de *Mente Absorvente*, “...Lubienska redigiu seus trabalhos na década de 1950...” (GILSOUL, 2018, p. 07). No entanto, a própria Gilsoul (2018), traz que *A educação do homem consciente* e *Como educar a atenção* foram publicados em 1948 e 1953, respectivamente, ou seja, o primeiro título antecede em dois anos o início da década de 1950. De qualquer modo, vale ressaltar que Lubienska registra suas proposições para o método após distanciamento de Montessori, e, que grande parte de sua obra foi publicada após a morte da italiana - ocorrida em 1952.

Inicialmente, duas diferenças entre as matrizes salientam-se à perspectiva do leitor. A primeira é que, embora a retórica de Montessori seja mais elaborada e sustente todo o referencial teórico do método, Lubienska de Lenval é mais elucidativa em relação à práxis - e isso é algo que a própria autora traz, “Minha pedagogia é fruto mais da experiência que da erudição.” (LENVAL, 2018, p. 25). O segundo ponto, é que Montessori busca criar um método que proporcione à criança a descoberta e o desenvolvimento de seu potencial para a vida em sociedade, Lubienska de Lenval, no entanto, afirma que objetiva “...estabelecer em nossa vida o primado do espírito.” (LENVAL, 2018, p.25).

Para alcançar tal primazia espiritual, Lubienska de Lenval reconhece potencial em Montessori e explora essas possibilidades dentro do limite teorizado pela doutora. Justifica Lubienska de Lenval que “...para aquele que entrou ao menos um pouco no universo do Espírito, o Espírito é a única Realidade. O universo material, como o intelectual, não passa de simples reflexo do universo espiritual.” (LENVAL, 2018, p. 31).

Lubienska de Lenval (2018) coloca como fundamental que a educação se atenha ao espírito, ao corpo e à alma da criança. Para Lubienska, o espírito é a força que comanda o corpo e a alma é aquilo que pensa e sente – o papel

da educação seria, nessa perspectiva, educar a alma e o corpo para tornarem-se conscientes do espírito, firmando a primazia deste sobre aqueles, “Espiritualistas que somos, queremos desenvolver na criança a consciência do seu ‘eu’ espiritual e da realidade do espírito.” (LENVAL, 2018, p.26).

Lubienska de Lenval (2018) afirma que toda atividade educativa deve seguir a premissa de desenvolver a consciência.

O espiritualista não pode, portanto, deter-se nos resultados imediatos, materiais e intelectuais. Seu objetivo é fazer de seus alunos seres conscientes, isto é, responsáveis. Sua tarefa é desenvolver a consciência. Sim, quer se trate de habilidade manual, ou de vida prática, quer de cultura<sup>46</sup> ou de vida intelectual, todo o esforço deve levar a um desenvolvimento de consciência. E para esse fim, tudo lhe será bom, tanto o mais humilde exercício de marcha como a mais difícil especulação matemática. Eis, portanto, o critério que deverá presidir à escolha de um método: poderá ele servir de instrumento para desenvolver a consciência? (LENVAL, 2018, p. 29)

Portanto, ao escolher Maria Montessori como sua mestra e, depois, ao propor contribuições ao método montessoriano, Lubienska de Lenval acredita que esse possibilitaria tal façanha. Além disso, Lubienska de Lenval apresenta crença análoga a de Montessori em relação a aspectos metafísicos ou espirituais próprios da criança.

Trata-se de designar esquematicamente o estado de consciência do homem que mede os seus limites e reconhece que há algo maior do que ele, e que o ultrapassa. Ou seja: uma apreensão intuitiva do Infinito. A intuição é muito menos freqüente no adulto que na criança. É que a consciência do adulto anda atulhada de cuidados e conceitos, monopolizada pelo mundo material, pelo mundo do pensamento. **Só por um esforço heróico da vontade consegue penetrar no mundo espiritual. Com a criança, porém, passa-se de modo inteiramente diverso.** (LENVAL, 2018, p. 29, grifo nosso)

Assim, Lubienska de Lenval (2018) defende que o educador deve orientar a criança no sentido de abrir-lhe a consciência para o que chama de universo do espírito, “Eis aí toda a ambição, toda tarefa do educador espiritualista.” (LENVAL, 2018, p.31). Se para Montessori a dimensão pedagógica, voltada muitas vezes à vida prática, é uma das finalidades do processo educativo, para Lubienska de Lenval é apenas uma via.

---

<sup>46</sup> Provável alusão ao material montessoriano, que é classificado como: vida prática, cultural e sensorial.

Vindo do Infinito e tendendo para o Infinito, o espírito humano, atirado à grande aventura da existência terrestre, toma sucessivamente posse dos elementos que constituem o aparelho psicofísico do homem. Músculos, nervos, sentimentos e pensamentos são destinados a se tornar instrumentos do espírito, mas é preciso, para isso, uma séria aprendizagem, e, habitualmente, só pelos fins de uma longa vida de esforços o espírito consegue realizar sua conquista e chega o homem a um perfeito domínio de si mesmo. (LENVAL, 2018, p. 35)

Como para Montessori, o movimento é importante para Lubienska de Lenval – segundo a qual, a escola erra ao dissociar a atividade cerebral da muscular, “Trata-se de dirigir a atividade muscular, de maneira que se torne uma auxiliar do pensamento.” (LENVAL, 2018, p.37). Como exemplo para disciplinar a atividade muscular, Lenval propõe que a criança seja levada a atentar para seus gestos e atitudes, controlá-los, para tanto, propõe a linha montessoriana.

Para realizar seu destino de homem e andar nos caminhos do espírito, é necessário começar por colocar corretamente um pé diante do outro no chão. (...)

Em todo caso, é sempre verdade que ao andar sobre os trilhos as crianças são obrigadas a fazer um esforço que lhes enrije os músculos e lhes fixa a atenção. **Para obter o mesmo resultado na classe, Maria Montessori traça um círculo a que chama de ‘a linha’. Nada como a linha para promover a disciplina: um gesto basta para que a criança se coloque em cima, em ordem, o que evita muitas palavras inúteis.** Marcha-se sobre a linha como sobre um trilho, cuidando de não se desviar do traçado. O canto de alguma cantiga de ninar torna esse exercício mais atraente. (LENVAL, 2018, p. 39, grifo nosso)

A motricidade foi considerada por Montessori ao criar o exercício da linha, os materiais sensoriais e os materiais de vida prática. Lubienska de Lenval, no entanto, talvez por sua procedência aristocrática, compreende-os – também – como princípios da polidez, portanto é mais exigente em relação à educação dos movimentos, estendendo-a aos gestos.

Vamos fazer um exercício para aprender a movimentar-nos sem ruído, com precaução, como se nos encontrássemos num quarto de doente. Uma vez estabelecido esse princípio e definido o nosso objetivo, acharemos inumeráveis ocasiões de fazer sistematicamente exercícios de controle dos movimentos. Os movimentos podem ser classificados, grosso modo, naqueles que se relacionam com o nosso corpo, com o meio ambiente e com a vida social.

É preciso cuidar do próprio corpo, em atenção aos outros. É necessário aprender a ser limpo, a lavar as mãos, a vestir-se sozinho, a andar na ponta dos pés. É necessário também cuidar do lugar em que se mora. Aprender a varrer, a espanar o pó, a pôr a mesa, a abrir e fechar as

portas sem ruído, a deslocar os móveis com precaução, a ordenar cuidadosamente as próprias coisas.<sup>47</sup>

**É preciso, finalmente, saber falar aos outros, saudá-los, empregar fórmulas de polidez, oferecer um assento, ceder a passagem numa porta, apanhar um objeto caído no chão.** (LENVAL, 2018, p. 41, grifo nosso)

Para maior controle do gesto, Lubienska de Lenval sugere a mímica no recitar da Bíblia - ou de outro texto da literatura clássica - e a dança, “Tenho visto caracteres recalcitrantes abrandarem-se pela dança. Através de uma sensação estética, a dança fizera as crianças compreenderem a beleza da obediência.” (LENVAL, 2018, p. 48).

Além da mímica e da dança, Lubienska de Lenval (2018) sugere a recitação permeada por gestos como meio de alçar a criança a textos mais complexos e à retórica, “Lembremo-nos de que, segundo as leis da arte da oratória, os gestos sempre precedem a palavra.” (LENVAL, 2018, p. 53). No caso de o texto recitado ser bíblico, Lubienska de Lenval (2018) afirma que “Chamado a secundar a ascensão do espírito, o corpo deve aprender a orar. (...) Cada um de seus gestos (na recitação) é uma prece.” (LENVAL, 2018, p.61).

Nas disposições das salas, nos materiais e objetos, no comportamento do professor, nos exercícios, não há alterações significativas em relação à Montessori. Lubienska de Lenval (2018) explica a aplicação do material montessoriano tal como pensado por Montessori, acentua a importância do gesto, da recitação bíblica e da liturgia - todo o desenvolver das práticas pedagógicas devem levar a um mesmo fim: à consciência religiosa, à primazia do espírito sobre a matéria.

Sobre a questão avaliativa, Lubienska de Lenval (2018) apresenta-se mais próxima à prática no Colégio Sion. Enquanto Montessori critica, é reticente ou refuta a prova, Lubienska de Lenval afirma que:

Não há proveito algum em abolir as provas (exames ou testes). O que é preciso é mudar a maneira de ensinar; substituir o trabalho forçado pelo trabalho livre. Em nossas salas, feito de escolha e de esforço, é um exame contínuo, muito mais revelador que os exames ocasionais. (LENVAL, 2018, p. 171)

---

<sup>47</sup> Atividades relacionadas à higiene pessoal e do ambiente receberam especial atenção de Montessori na primeira Casa da Criança - onde trabalhava com crianças pobres, cujos pais passavam o dia no trabalho. Depois, replicam-se em suas escolas por meio dos materiais para vida prática.



No Colégio Sion, há fontes que permitem afirmar que o método, desde seu processo de implantação, usou de fichas continuamente preenchidas por seus alunos como sistema avaliativo, as quais eram escolhidas ou ordenadas para resolução pelos próprios alunos – ver Capítulo 3.

Tanto o aspecto religioso, quanto a maior rigidez na rotina pedagógica – relacionada à avaliação, por exemplo - ajudam a compor o cenário no qual colégios católicos aplicam Montessori associada à Lubinska de Lenval. Ainda que Maria Montessori se aproxime cada vez mais do metafísico no desenrolar de suas publicações, é saliente que Lubinska de Lenval atenda mais aos anseios religiosos, o que leva a entender o porquê de alguns colégios católicos brasileiros, em meados de 1950, optarem pelo método montessori-lubinska. Ao escrever sobre o assunto, Avelar (1978) afirma que:

Por uma iniciativa da A.E.C. de São Paulo, veio ao Brasil Pierre Faure, Diretor do Centro de Estudos Pedagógicos de Paris, para dar um curso de um mês, **preparando professores para as classes experimentais**, já autorizadas pelo Conselho Nacional de Educação. (AVELAR, 1978, pg. 73, grifo nosso)

Conforme Avelar (1978), as semanas pedagógicas que treinavam professores - leigos e religiosos - para aplicar métodos experimentais repetem-se quase que anualmente a partir de meados da década de 1950 até o início da década de 1960. Mesmo que o Colégio Sion de Curitiba não seja foco na obra da autora, há menções reiteradas sobre a participação do Colégio Sion de São Paulo nessas semanas, “...ministrou as Semanas Pedagógicas de 1955 no Colégio Sacré Coeur do Rio de Janeiro e a de 1956 no Colégio Sion em São Paulo.” (AVELAR, 1978, pg. 75).

No entanto, apesar de o Colégio Sion de Curitiba não ser tema de Avelar (1978), nas fontes encontradas durante esta pesquisa, no dia 23 de janeiro de 1960, uma irmã relata que “Soeur Martha Maria e Soeur Maria Cristina seguiram no ônibus noturno para São Paulo, a fim de tomar parte nas últimas aulas de Pierre Faure.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1960, n.p.).

No entanto, quatro anos antes do registro da participação das irmãs na semana pedagógica ministrada por Faure, em São Paulo, há nas fontes o seguinte relato:

Segunda semana de fevereiro,  
(...)

S. Maria Cristina dividir-se-á entre as Brancas e o Infantil. N.M. confiou-lhe também a reorganização das Filhas de Maria de Sion e a criação do oratório delas, bem central, entre as classes. Marília fica com uma divisão do Pré Primário e empregará o método global. S. Maria Cristina vai fazer uma experiência do método Lubienska. (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1956, n.p.)

É interessante sublinhar que as atribuições dadas à Soeur Maria Cristina compreendem a formação de mais turmas - já que “as Brancas”<sup>48</sup> eram a designação da cor das faixas do primário, portanto, a irmã seria responsável pelo jardim da infância e pela turma que iniciava o primário naquele ano – e a formação religiosa. Ao final, menciona-se que será empregado o “método global”, provável alusão aos métodos majoritariamente empregados nos colégios brasileiros daquele contexto, e que a Soeur Maria Cristina iniciaria a experiência com o “método Lubienska”. Aqui também é possível perceber que a Soeur Maria Cristina angariara reconhecimento frente ao grupo, tanto pelo número de atribuições quanto pela natureza delas – a formação religiosa, cara às freiras, e a aplicação do novo método. Reforça-se que tal valoração provavelmente parta do fato dessa irmã ter sido formada diretamente por Lubienska, na França - experiência sobre a qual relata:

Tinha três francesas comigo, nós trocávamos ideias e tudo mais, e o método lá estava muito personalizado. Assim, a Monsieur Louise Marie punha um pouco dela no método, mas estava muito bonito. O Colégio de Grand-bourg<sup>49</sup> era uma coisa louca, imenso, um colégio para crianças cujas famílias passaram na Guerra e sofreram muito... Então, as crianças tinham uma espécie de tratamento especial para serem normais. (...)

Eu fiquei dois anos, fiquei mais, mas estagiando foi um ano só. Mas depois, a gente tinha que mostrar para a Lubienska tudo que aprendeu! A Lubienska era original como tudo, nunca vi uma pessoa tão original assim. Feia, feia, feia, uma mulher baixinha... Se chegasse um minuto atrasada nas aulas dela, ela mandava sair, a diretora do Colégio de Grand-bourg foi expulsa duas vezes (risos)...

A gente chegava correndo para ver as aulas dela. Mas ela fazia muito bem feito, ela tinha uma presença com as crianças que era uma coisa louca, entendeu? E, exigia das crianças também essa presença... (SOEUR MARIA CRISTINA, 2018.)

---

<sup>48</sup> O Colégio Sion tinha por tradição alterar a cor da faixa do uniforme das alunas conforme a etapa educativa. “Começando pela cor branca no início do primário e terminando pela cor violeta ao final do Normal.”. (COLÉGIO SION, 2006, p. 24)

<sup>49</sup> Local onde fica o College and Lycée Notre Dame de Sion, Évry, França. Disponível em: <http://www.sion91.fr/presentation-de-l-ecole/lycee-general#ancrepresentation>. Acesso em 20/06/2019.

Ao afirmar que a Superiora “punha um pouco dela no método” ou que o método estava “personalizado”, é possível aventar um manejo que se perfaz entre o prescrito e o praticado - nas *táticas* que as irmãs empregavam na viabilização desse método enquanto *estratégia* de ensino. Outro aspecto interessante é o de que a identidade entre as irmãs de Sion e Lubienska de Lenval é firmada antes das Semanas Pedagógicas ministradas por Faure em São Paulo. Antes disso, Lubienska de Lenval ministrara aulas no *College and Lycée Notre Dame de Sion*, na França, com ampla legitimidade já que expulsa de sala - conforme relato da Soeur Maria Cristina - a Superiora da Ordem por duas vezes.

Os muitos aspectos que aproximavam a Congregação das Religiosas de Sion de Madame Lubienska de Lenval fazem com que as irmãs do Colégio Sion de Curitiba, ao se referirem ao método que passariam a aplicar em 1956, por vezes ignorassem o nome de Montessori - embora esta seja matriz para aquela e práticas montessorianas estivessem amplamente presentes.

Partindo da premissa de que o método montessori-lubienska coexistiria, à princípio, com o que as irmãs chamavam de “método global” de ensino, dar protagonismo ao nome de Lubienska de Lenval configura importante *tática* na validação da nova prática frente ao grupo de freiras – habituadas a outros procedimentos - que compunham o corpo docente do Colégio, porque Lubienska é o ícone que torna a questão religiosa central no processo educativo.

Quiçá, nem todo protagonismo atribuído à Lubienska de Lenval, no que se percebe sobre o Colégio Sion de Curitiba, seja supervalorizado. Mesmo na fotografia da primeira turma de jardim a aplicar o método montessori-lubienska – Figura 3, página 50 - é possível ver a proeminência da religião atrelada ao método. Montessori recomenda que todo o material que contextualize ou auxilie na construção do aprendizado seja posto ao alcance da criança, assim, a figura religiosa afixada em altura não usual, ao centro da foto, não se deve unicamente a propósitos montessorianos ou católicos, mas ao fato de que para Lubienska de Lenval o espiritual é cerne do processo educativo.

Além disso, há certos movimentos captados pela imagem – Figura 3, página 50 - que transmitem controle da disposição das mãos e dos pés dos pequenos, o que ultrapassa a prescrição de Montessori por movimento e alcança

o gestual - amplamente valorizado por Lubienska de Lenval (2018) como sinal de controle do corpo pelo espírito.

Outro provável aspecto legado, também, por Lenval ao Colégio Sion de Curitiba é o da valorização do silêncio.

É preciso levar a criança a amar o silêncio, a disciplina e o trabalho, e isso se consegue quando ela adquirir o hábito de associar o silêncio com a alegria do repouso, a disciplina com a alegria do movimento harmonioso e o trabalho com a alegria da descoberta. (LENVAL, 1959, p. 27)

Ao escrever sobre o Sion de Campanha, MG, Lage (2007) ressalta a rigidez do horário que fazia ecoar estridente pela cidade mineira o relógio do Colégio - desde sua fundação em 1904, até seu fechamento em 1965 - nos horários de término e início das aulas. Os motivos, a época de inauguração, a formação das freiras e a identidade dos carismas da Ordem dentro da instituição católica garantem diversas consonâncias entre os Colégios Sion, inusitadamente, o processo de implantação do método montessori-lubienska aboliu qualquer barulho ou sinal que indicasse término, início, ou intervalo das aulas no Colégio Sion de Curitiba <sup>50</sup>.

Embora as fontes entrevistadas não se lembrem sobre o exato motivo ou a data na qual a prática de soar o sinal foi abolida, o apelo pela meditação e pelo silêncio em Lubienska de Lenval gerou a rotina na qual alunos – mesmo pequenos - e professores organizassem-se em relação ao cumprimento de seus horários por meio de relógios pessoais.

Nossa escola terá, pois, um pouco de sanatório, de biblioteca e de claustro, o que quer dizer que estará mergulhada no silêncio. **Um silêncio que não será interrompido nem pela voz do professor, nem por campainhas**, nem por exercícios de piano, etc. (LENVAL, 2018, p. 244, grifo nosso)

Quando escreveu seu estudo sobre a presença de Lubienska de Lenval na educação brasileira, Avelar (1978) afirmou – sem especificar - que no final da década de 1970 muitas escolas aplicavam o método montessori-lubienska no Brasil, porém, ressaltou uma tendência de apagamento de Lubienska de Lenval e de valorização de Maria Montessori no campo educacional, “No presente

---

<sup>50</sup> Ainda hoje, o Colégio Sion de Curitiba não utiliza de nenhum ruído para indicar horário de aula.

momento estão tomando vulto as obras de Maria Montessori e há uma notável tendência em excluir o nome de Lubienska.” (AVELAR, 1978, p. 10).

Contemporaneamente no Brasil, sem dúvida, é possível encontrar maior número de publicações ou referências sobre Maria Montessori, além disso, vestígios das influências de Montessori no Brasil antecedem e ultrapassam às de Lubienska de Lenval. Conforme Röhrs (2010), as informações referentes à introdução do método de Montessori no Brasil remontam a 1915, na Bahia, pelo médico Dr. Miguel Calmon Dupin e Almeida. No Paraná, desde o início do século XX - conforme Botelho (2011), Campos (2017, 2017a), Miguel (1992), Silva (2013, 2018) e Souza (2004) - o método Montessori movimenta o cenário educacional.

Contudo, a experiência mais duradoura de aplicação do método Montessori no Estado está associada ao método de Lubienska de Lenval, neste caso, tanto o nome quanto a influência de Lubienska de Lenval não passaram pelo apagamento, verificado por Avelar (1978) na década de 1970<sup>51</sup>.



Figura 6 – Turma na qual foi iniciado o método montessori-lubienska no Colégio Sion de Curitiba, 1956.

Fonte: Acervo pessoal da ex-aluna do Colégio Sion, Juçara Sprenger.

---

<sup>51</sup> O Colégio Sion de Curitiba continua a aplicar o método montessori-lubienska até o momento desta pesquisa, ou seja, são cinquenta e quatro anos desde o início da implantação.

Então, na Curitiba de 1956, sob contexto favorável - mas não homogêneo - na Congregação de Nossa Senhora de Sion<sup>52</sup> e sob atmosfera educacional já matizada pelo pensamento de Montessori, a ex-aluna de Lubienka de Lenval, Soeur Maria Cristina, inicia uma sala experimental de jardim no método montessori-lubienska. Por meio de *táticas* e *estratégias* – esmiuçadas a partir do capítulo 2 – tal iniciativa acabaria por perpetuar o método em todas as etapas educativas do Colégio Sion da Capital, e, por extensão, no cenário educacional paranaense.

---

<sup>52</sup> Nem todos os Colégios da Rede fizeram a experiência de aplicação desse método. Sabe-se, pelas fontes encontradas até o momento, que pelo menos as unidades de Curitiba e de São Paulo realizaram tal experiência a partir da segunda metade da década de 1950.

## 2. ENTRE TÁTICAS E ESTRATÉGIAS: RELAÇÕES EXTERNAS, CONJUNTURAS INTERNAS E EXTERNAS

### 2.1. Autoridades políticas, religiosas, intelectuais paranaenses e as irmãs

Vieira e Marach (2007) rememoram que o iluminismo lega papel civilizador à escola e marca o progresso como finalidade indelével da civilização. Segundo os autores, os intelectuais norteados por esses valores assumem-se como *intelligentsia*<sup>53</sup>, “Como tal, incorporaram um sentimento de missão social, inserindo-se na cena pública como guias do povo, guardiões da cultura e racionalizadores do estado.” (VIEIRA; MARACH, 2007, p. 270).

Sendo marca do progresso, o moderno é dotado de aceção bastante positiva, assim, instituições sociais marcadas pela disputa ou pela produção intelectual flertam em maior ou menor medida com esse ideal.

A imprensa, os periódicos, os clubes literários, e sociais, as igrejas e outros foram espaços utilizados para o culto do moderno e para a afirmação da missão modernizadora. Não obstante, o interesse sobre os projetos formativos escolares apareceu como destaque na estratégia dos diferentes grupos e tendências intelectuais. (VIEIRA; MARACH, 2007, p. 270)

Segundo Vieira (2007) o empenho por reformas educativas no início do século XX – tanto estruturais quanto conceituais – visava aproximar o país da civilização, conforme modelo europeu e, ou, norte-americano. No Paraná, a exemplo do que ocorre no país, um paradoxo é configurado aliando desejo pelo moderno e ânsia pela tradição moral, portanto, conservadora.

Em comum a esses grupos pesquisados, o desejo de modernidade, ou melhor, de modernizar o estado e o país por meio de uma ampla reforma ético-política, concebida em termos de uma nova combinação entre progresso científico e tecnológico aliado aos valores morais e religiosos tradicionais. (VIEIRA; MARACH, 2007, p. 27)

A antagonia latente nos pilares desses projetos de modernidade, moderno *versus* tradicional, por vezes aproximaram sujeitos e instituições improváveis.

---

<sup>53</sup> O termo *intelligentsia* refere-se tanto ao conjunto dos intelectuais de um dado país, quanto a grupos mais restritos de intelectuais que se fazem notar por sua capacidade de fornecer uma visão do mundo, por sua criatividade e, ou, por suas atividades direta ou indiretamente políticas.



Nesse sentido, o espaço dos intelectuais transita pelo espaço da vida política, pública, ou pelo da instituição religiosa, por vezes dialeticamente.

Assim, como atentam Vieira e Marach (2007), intelectuais paranaenses engajados na Educação, como Erasmo Pilotto, sob o apelo de modernidade, participam da gestão do Estado – no caso de Pilotto, como Secretário de Estado da Educação e Cultura de Moisés Lupion (1947-1951), quando incorporou às diretrizes educacionais do Estado ideias defendidas no Movimento pela Escola Nova (MEN). Outro exemplo de intelectual engajada sob a égide da modernidade é o da educadora Eny Caldeira, segundo Silva (2013, 2018), defensora das teorias pedagógicas da Escola Nova, assumiu cargo na gestão do governador Bento Munhoz da Rocha, frente ao Instituto de Educação do Paraná, de 1952 até 1955, e, por vezes, impulsionou práticas educativas montessorianas na rede pública do Estado.

Na Curitiba de 1956, quando algumas irmãs – dentre essas Soeur Maria Cristina – decidem iniciar o método montessori-lubienska no Colégio Sion, o fazem imbuídas de seus *patoás* e, supostamente, cientes de seus *lugares*, “Existem as leis do meio. Elas circunscrevem possibilidades cujo conteúdo varia, mas cujas imposições permanecem as mesmas.”. (CERTEAU, 1982, p. 72).

Assim, circunscritas, não ignoram a importância da interlocução com intelectuais e autoridades do Estado, tendo como vetor, justamente, uma proposta educativa que promete aliar o que se considerava moderno na educação a valores morais e religiosos. “Os princípios educacionais de Lubienska vieram atender a esses objetivos por serem definidamente uma educação religiosa e ao mesmo tempo inserir-se no movimento Europeu da Escola Nova.” (AVELAR, 1978, p. 113). Ora, tal proposta educativa não só ameniza a tensão do paradoxo entre modernidade e tradição, típico do projeto civilizacional brasileiro, como também encontra eco nas proposições montessorianas já alicerçadas na gestão educativa do Estado.

Seria leviano, no entanto, afirmar que as irmãs que iniciaram a implantação do método montessori-lubienska reconheciam a importância da interlocução com intelectuais e autoridades políticas como *tática*, não fosse pela movimentação registrada nas fontes envolvendo tais agentes - analisadas no decorrer do capítulo - ou até mesmo pelo registro dessa prática como meta:

Conselho do dia 21 de janeiro de 1962.

Estudamos os aspectos gerais da casa: alunas, famílias, outros colégios, etc.

Ficou determinado que; logo no início do ano letivo organizaríamos círculo de pais, por intermédio da APM.

**2º Entrosamento com as outras comunidades religiosas.**

**3º Programa de visitas de N. M. a algumas pessoas de maior projeção pedagógica ou social da cidade.**

(...)

(ATA DO CONSELHO DAS IRMÃS, 1962, n.p., grifo nosso)

Nesse registro, há vestígios de que as irmãs articulavam suas *táticas*, “Ela (a tática) opera golpe por golpe, lance por lance.” (CERTEAU, 1998, p. 100), considerando o público que atendiam, seus concorrentes, vertentes dentro da própria Igreja Católica e, finalmente, intelectuais da educação e representantes da elite econômica ou política de Curitiba. Seus movimentos nesses sentidos, no entanto, começam antes, minimamente no ano de implantação do método montessori-lubienska, 1956. Assim, em março daquele ano há o registro:

3ª Semana de Março.

Ir. Maria Cristina visita escolas montessorianas para ver o que falta ao nosso infantil e o completamos. Entra em relações com a professora Dra. Piper, presidente da Associação Brasileira Montessori, ora em Curitiba. Esta vem fazer umas palestras às violetas e a Com<sup>de</sup>. assiste. (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1956, n.p.)

De fato, o jornal Diário do Paraná, de 14 de março de 1956, na página 7 emite a seguinte nota:

CONFERÊNCIA – Hoje, às 20,30 horas no Salão de Conferências da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, a professora Piper de Lacerda Borges proferirá uma conferência em português sobre o tema “Maria Montessori e a mente absorvente e mente coletiva”. A conferencista é atualmente presidente da Associação Montessori no Brasil com sede no Rio de Janeiro. São convidados todos os interessados. (DIÁRIO DO PARANÁ, 1956, p. 7)

Ao saber sobre a presença de Piper de Lacerda Borges<sup>54</sup> em Curitiba, Soeur Maria Cristina entra em contato com a representante do método Montessori no Brasil e acerta palestra às alunas do último ano do curso normal do Colégio Sion - chamadas de violetas por conta da cor na faixa de seus uniformes. Essa *tática* possibilita marcar o colégio como pretendente ao método

---

<sup>54</sup> Em 1950 surgiu a Associação Montessori do Brasil, fundada por Pipper Lacerda Borges, em São Paulo. Disponível em <http://omb.org.br/educacao-montessori/a-classe-agrupada>. Acesso em 20/04/2020.

junto à Associação Montessori do Brasil, e introduz, por meio de uma autoridade nacional no assunto, preceitos montessorianos na formação que o colégio oferece a seu Normal – fonte de futuras possíveis professoras. Ao mesmo tempo, ao ampliar a apresentação da palestra para a comunidade, envolve os familiares – muitos desses possíveis pais, parentes ou conhecidos de novas alunas – tais *táticas* “são manipulações da língua relativas a ocasiões e destinadas a seduzir, captar ...” (CERTEAU, 1998, p. 103).

No início de 1957, há um registro no diário informando que “Soeur Maria Cristina ficará com turminhas do pré, infantil e primeiro ano, afim de continuar com o método Lubienska, cujo resultado do ano passado foi satisfatório” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1957, n.p.). Outro registro, ainda em março de 1957, traz a “Entrada das três primeiras classes de Soeur Maria Cristina. O material Lubienska está quase completo, o que deu às classes aspecto moderno” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1957, n.p.). Ressalta-se o que Vieira (2007) escreve sobre a intelectualidade, na década de 1920:

Os intelectuais envolveram-se com as paixões da cidade e, assim defenderam a centralidade da questão educativa no projeto da modernidade brasileira.

**O empenho pelas reformas na escola, no ensino e no magistério, associou-se estreitamente ao discurso da modernidade brasileira** que visava aproximar o País de modelos de vida europeia e americana considerados como exemplos de civilização. (VIEIRA, 2007, p.22, grifo nosso)

Portanto, ao adjetivar o material como moderno, o discurso utilizado pela irmã mostra-se afinado com a retórica da modernidade – que, conforme Lahuerta (1997), norteava intelectuais e, por extensão, demais segmentos envolvidos no projeto civilizacional brasileiro desde, pelo menos, as primeiras décadas do século XX. Ademais, é importante considerar que tais materiais partem de matrizes europeias – Maria Montessori e Lubienska de Lenval. Desse modo, ressaltar tais características era importante *tática* na legitimação do método, já que “Não existe aliás voz pura, porque ela é sempre determinada por um sistema (familiar, social, etc.) e codificada por uma recepção.” (CERTEAU, 1998, p. 222).

No que diz respeito ao arcabouço material para viabilização do método montessori-lubienska – mobília e material didático específicos – no início de 1956, o primeiro relato que trata sobre o assunto narra, sem especificar o destino, que a Soeur Maria Cristina fora visitar salas montessorianas para ver o

que faltava, mas em 1957, esse material é chamado de Lubienska. Há, portanto, diferentes maneiras pelas quais as irmãs referem-se ao método e a suas particularidades nas fontes de registro imediato, como atas de conselho e diários – Montessori e termos correlatos, Lubienska, experimental como adjetivador para sala, classe, turma ou método.

A retórica e as práticas cotidianas são igualmente definíveis como manipulações internas a um sistema – o da língua ou o de uma ordem estabelecida. Torneios (ou tropos) inscrevem na língua ordinária as astúcias, os deslocamentos, as elipses, etc. que a razão científica eliminou dos discursos operatórios para atribuir sentidos próprios. (CERTEAU, 1998, p. 85)

Essa fluidez na retórica das irmãs está relacionada ora à casualidade, mas, normalmente, ao contexto ou público envolvidos na narrativa, e constitui importante *tática* de comunicação – quando o público envolvido é religioso, na construção do discurso o método é usualmente identificado como Lubienska de Lenval, conotando a religiosidade impressa ao pedagógico por Lenval; quando o contexto envolve laicidade, o método é usualmente identificado como Montessori, classe experimental ou correlatos, conotando maior cientificidade à prática pedagógica. Assim, também, em alguns momentos, a menção ao método é suprimida:

17 e 18 de novembro de 1957.

As provas parciais começaram e tudo corre normalmente.

D. Diva Vidal, Inspectora de Ensino Normal no Paraná, presidiu alguns exames no primário e ficou entusiasmada com o adiantamento do nosso primário. Realmente, os exames ultrapassaram nossa expectativa. (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1957, n.p.)

Naquele momento, o colégio foi avaliado segundo os padrões de qualidade do Estado para o ensino na etapa que compreendia o primário. Então, o primeiro ano estava sendo formado desde a educação infantil pelo método, iniciado em 1956, e continuava sob orientação de Soeur Maria Cristina, conforme registro no início do ano letivo de 1957. Em um vídeo<sup>55</sup> comemorativo, gravado em 2016, Soeur Maria Cristina tece a seguinte narrativa:

---

<sup>55</sup> Veiculado via Youtube pelo Colégio Sion.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vAShBWnSjqU>. Acesso: 23/06/2019

Quando eu cheguei, comecei com o jardim da infância, e me lembro muito bem que tinha uma professora que ficou com a parte intelectual, quer dizer, ela ficou com a parte da cartilha e eu fiquei com a parte de formação mesmo, fiquei alfabetizando com o método Montessori. E quando chegou a inspetora no fim do ano, porque antigamente vinha a inspetora do Estado, ver as crianças e tudo, as crianças minhas eram menores, com quatro anos, e as dela tinham seis. As dela não liam ainda e as minhas pegavam qualquer livro e liam, então foi, assim, um despertar pra todo mundo. Vale a pena, as crianças muito sérias, respondendo as coisas que ela (a inspetora) perguntava. Eu me lembro que quando acabou, eu peguei um bombom e dei pra menina que falava mais e disse, “você brilhou”. Ela olhou para aquela que não tinha feito nada, que estava sentada no cantinho, foi lá e deu o bombom. Aquilo pra mim foi a glória, entendeu?! Eu pensei, realmente nós formamos... Porque ela (a criança) me deu um tapa de luva. (COLÉGIO SION, 2016)

Apesar do contexto de produção do vídeo, que além de institucional foi gerado como marca comemorativa cerca de sessenta anos depois - “A memória mediatiza transformações espaciais. Segundo o modo do “momento oportuno” (Kairós) ela produz uma ruptura instauradora.” (CERTEAU, 1998, p. 161) -, é muito provável que o acontecimento registrado no diário em novembro de 1957, ou um similar, tenha originado a memória relatada por Soeur Maria Cristina em 2016.

É interessante notar, contudo, que os diferentes métodos de ensino que o Colégio Sion aplicava no primário<sup>56</sup> não foram mencionados no registro que a irmã fez sobre a inspeção de D. Diva Vidal, em 1957. Essa supressão pode ter origem diversa, mas provavelmente configura importante *tática* no sentido de evitar animosidades e resistências no grupo de irmãs – professoras, também, do primário que, naquele contexto, seja por convicções pessoais ou pela logística, aplicavam métodos diferentes de ensino no mesmo segmento – segundo Certeau (1982), “Que o discurso como tal, obedeça a regras próprias, isto não o impede de articular-se com aquilo que não diz – com o corpo, que fala à sua maneira.” (CERTEAU, 1982, p. 70).

Conforme indicam as fontes, 1957 foi um ano em que as salas que utilizavam do método montessori-lubienska no Colégio Sion receberam vários visitantes. É preciso retomar o contexto evitando visão anacrônica sobre tais visitas. Partindo dessa premissa, não fossem as práticas experimentais envolvendo expoentes da Escola Nova estarem sendo defendidas no cenário educacional paranaense por intelectuais como Erasmo Pilotto, conforme permite

---

<sup>56</sup> Em 1957, apenas o pré, infantil e primeiro ano aplicavam o método montessori-lubienska.

afirmar Miguel (1992), e sofrerem, obviamente, resistências, as movimentações em relação às turmas experimentais do Colégio Sion poderiam ter se dado exclusivamente pela casualidade, ou por mera curiosidade. Miguel (1992), ainda, permite dimensionar melhor as resistências contextuais quando nos traz que:

Segundo ele (Pilotto), no Instituto Pestalozzi, **podia realizar com mais liberdade as experiências educacionais ditadas pela Pedagogia da Escola Nova, sem a atenta fiscalização do governo.** (MIGUEL, 1992, p. 139)

Mesmo que o Instituto Pestalozzi tenha funcionado na década anterior à 1950, diversos pesquisadores que desenvolveram trabalhos relacionados à Educação paranaense, tais como Campos (2017a), Miguel (1992), Silva (2013), possibilitam perceber a importância que Erasmo Pilotto assume no cenário educacional paranaense, da década de 1930 até o ultrapassar do recorte final desta pesquisa. Mesmo assim, suas empreitadas por práticas associadas à Escola Nova eram acompanhadas – seja pelo interesse pedagógico de entender a aplicação ou de mensurar a eficiência das novas práticas, seja pela necessidade de controle ou de gestão das políticas educativas.

Logo, sob um contexto em que as práticas experimentais associadas à Escola Nova estão sendo discutidas, defendidas e resistidas, sem a possibilidade de aplicação em larga escala para verificação dessas práticas, a experiência iniciada no Colégio Sion recebe observadores - interessados na educação católica ou leiga.

Em 02 de Abril, um registro informa que uma freira, não fica claro de qual congregação católica, visitou o Colégio “... a fim de conhecer melhor o método Lubienska, e partiu encantada com o progresso obtido, em poucos dias, algumas meninas já estão lendo” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1957, n.p.). Em 15 de Maio, as irmãs registram que “Um grupo de moças da Faculdade de Filosofia veio assistir a uma demonstração do método Lubienska, nosso pré-primário está com grande prestígio, na cidade.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1957, n.p.). Já em julho, há o relato:

19 de julho

Recebemos a amável visita de Dr. Generoso Marques<sup>57</sup>, ex-inspetor nosso e atualmente inspetor seccional de Curitiba; veio com a família e duas sobrinhas. Ficaram encantados com tudo e palavras elogiosas nos foram dirigidas a cada instante.

Muito se interessaram pelas classes “Lubienska”. Partiram pedindo matrícula para as duas filhinhas, de 04 anos e outra de 05 anos. Aproveitaram o ensejo para nos dar duas sobrinhas, uma para a 1ª série ginásial e a 2ª para a II Série. (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1957, n.p.)

Há, pois, uma interlocução pautada pelo método montessori-lubienska entre o Colégio Sion e representantes de diversos segmentos – universitário, religioso, político.

Colocando-se na perspectiva da enunciação, objeto deste estudo, privilegia-se o ato de falar: este opera no campo de um sistema linguístico; coloca em jogo uma apropriação, ou uma reapropriação, da língua por locutores; instaura um presente relativo a um momento e a um lugar; **e estabelece um contrato com o outro (o interlocutor) numa rede de lugares e de relações.** (CERTEAU, 1998, p. 40, grifo nosso)

No que diz respeito ao religioso, é interessante notar que a interlocução se estabelece como *tática* de legitimação entre diversas congregações católicas e, paralelamente, como *estratégia* interna na Congregação Nossa Senhora de Sion. À vista disso, existe o relato:

21 de maio.

Tivemos a grande alegria de receber a nossa Madre Provincial. Ela nos trouxe Soeur Maria Ana que esteve em contato com Soeur Maria Cristina afim de tratar assuntos sobre o método Lubienska. (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1957, n.p.)

Dois dias depois, uma irmã registra que “Com pesar de tôdas, nossa madre provincial volta a São Paulo, **Soeur Maria Ana<sup>58</sup> ficou encantada com a organização de nossas classes Lubienska.**” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1957, n.p., grifo nosso).

---

<sup>57</sup> Generoso Marques Santos Neto era Inspetor Seccional de Educação, em 1957, em Curitiba. Neto de Generoso Marques Santos - político, presidente do Paraná em 1891, “dá” nome à praça Generoso Marques. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp095599.pdf>. Acesso 13/11/2019.

<sup>58</sup> À época freira na Congregação de Sion, com nome religioso de Maria Ana. O nome civil é Celma Pinho Perry, atualmente responsável por organizações montessorianas nos EUA.



Ao escrever sobre a influência de Montessori por meio de Lubienska de Lenval no Brasil, nas semanas pedagógicas ministradas pelo Padre Pierre Faure, Avelar (1978) relata que:

Em 1956 é instalada uma classe pré-escolar, a título experimental, no Colégio Nossa Senhora de Sion, que então participava do movimento pedagógico trazido por Pierre Faure. A mesma Instituição Escolar, tanto em Curitiba quanto em São Paulo, iniciou classes montessorianas a nível pré-escolar.

Os resultados foram animadores, mas grande a carência de professores especializados. Nessa circunstância fundou-se um curso de especialização para professores no Sistema Montessoriano. Este curso teve início em 1960 e foi dirigido até 1963 por Maria Ana de Sion de nome civil Celma Pinho Perry. (AVELAR, 1978, p. 86)

O fato de a madre provincial da Congregação trazer uma irmã do Colégio Sion de São Paulo, para tratar de assuntos relacionados ao método montessori-lubienska no Colégio Sion de Curitiba, demonstra que a prerrogativa pelo método parte de um lugar de poder hierarquicamente marcado dentro da Instituição, portanto, firma-se nesse âmbito como *estratégia*.

Outro fato que merece destaque é o de Soeur Maria Ana - irmã que desenvolvia a implantação do método no Colégio Sion de São Paulo e que três anos mais tarde, conforme Avelar (1978), ministrou curso para formação de professores no método - ser trazida a Curitiba para vivenciar as classes experimentais. A partir disso é possível inferir que, naquele momento, o Colégio Sion de Curitiba colocava-se como modelo em relação à prática pretendida pela Rede, ou por parte dela. Vale lembrar, aqui, que a própria Celma Pinho Perry aponta 1957 como ano de início das classes experimentais no Sion de São Paulo - em prefácio escrito especialmente para a edição de *A descoberta da criança: Pedagogia científica* usada nesta pesquisa –, ano que coincide com as visitas a Curitiba da, então, Soeur Maria Ana.

Ainda em 1957, outro representante do clero católico – desta vez sem vínculo direto com o Colégio Sion – vem de São Paulo, “8 de julho, (...) Chegada do Revmo. Padre Vidal e de São Paulo (com ele) nos vem Heloisa para se pôr em contacto com o método Lubienska.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1957, n.p.). Não é possível determinar pelas fontes quem era a pessoa a quem chamam de Heloisa; e o uso do pronome de tratamento, reverendíssimo, anteposto ao nome do padre que a acompanha pode tanto marcar reconhecimento em relação ao eclesiástico, quanto ser indício da diferença hierárquica marcada pelo gênero no

catolicismo, ou até, simplesmente decorrer da colocação pronominal típica na época. Mas, é possível determinar que as *táticas* e *estratégias* empregadas pelo Colégio Sion no processo de implantação do método montessori-lubienska eram observadas e conferidas por outros sujeitos dentro da Igreja Católica.

Em 1958, há duas menções relevantes nas fontes que podem ser relacionadas ao desdobramento das *táticas* das irmãs no que diz respeito ao método, envolvendo dois segmentos: o religioso e o político. Em 17 de junho desse ano, uma irmã lamenta o acidente aéreo no qual morreram, inclusive, representantes da política nacional – Jorge Lacerda, Nereu Ramos, Leoberto Leal<sup>59</sup> - e o Reverendíssimo Padre Oswaldo Gomes, vice-diretor do Grupo Medianeira. De fato, os jornais repercutem o fato e a morte do padre que é, assim, registrada pelo Diário do Paraná:

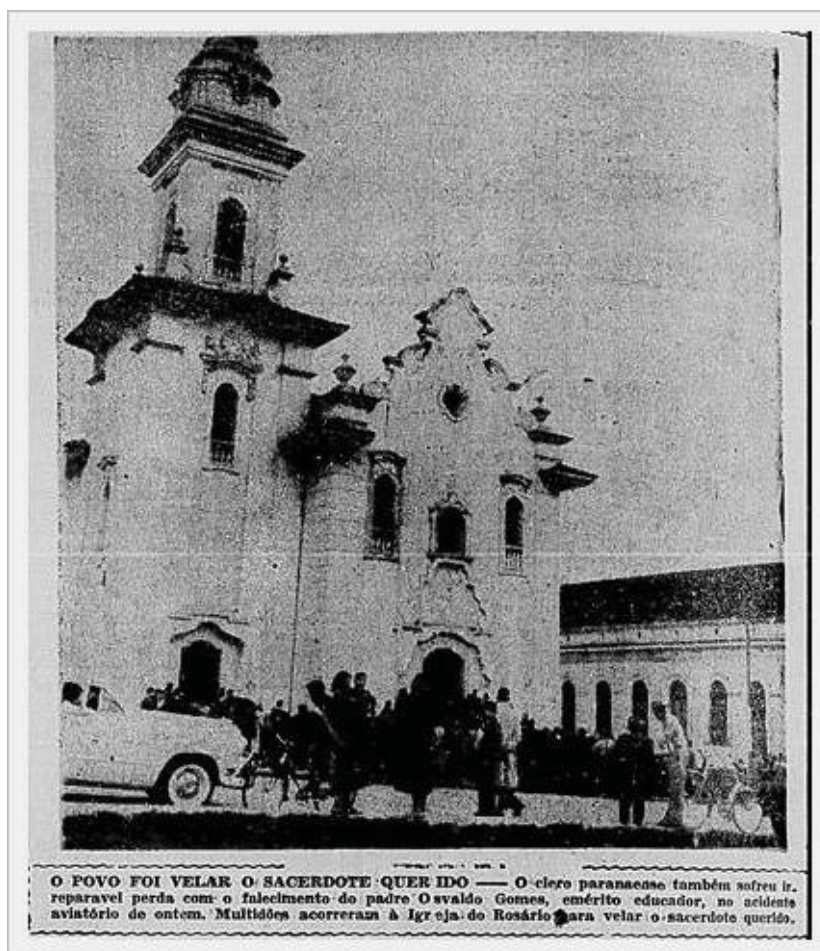


Figura 7 – O Povo foi velar o sacerdote querido. Fonte: Diário do Paraná, 17/06/58, p.8.

<sup>59</sup> Governador de Santa Catarina; ex-presidente; deputado por Santa Catarina – respectivamente - mortos em acidente aéreo ocorrido nas proximidades do aeroporto Afonso Pena, em Junho de 1958.

Ao narrar a morte do sacerdote, o jornal exalta seu papel de educador e sua importância frente ao clero paranaense, “O clero do Paraná também sofreu **irreparável perda** com o falecimento do padre Oswaldo Gomes, **emérito educador**, no acidente aviatório de ontem...” (DIÁRIO DO PARANÁ, 1958, p. 8, grifo nosso). Além disso, utiliza de hipérbole ao dizer que “**Multidões acorreram à Igreja do Rosário** para velar o sacerdote querido.” (DIÁRIO DO PARANÁ, 1958, P.8, grifo nosso), como é patente na imagem que acompanha o relato.

Já que “No espaço da língua, como no dos jogos, uma sociedade explicita mais regras formais do agir e os funcionamentos que as diferenciam.” (CERTEAU, 1998, p. 48), ao descrever a morte do padre, a irmã caracteriza-o como “diretor do Colégio Medianeira, virtuosíssimo sacerdote e de grande capacidade...” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1958, n.p.); é interessante observar que o adjetivo que o posiciona como autoridade frente a outro colégio católico tem primazia no relato. Mais à frente, menciona que, “O Revmo. padre era amigo de Sion, por várias vezes aqui esteve (...) era interessado em nossos métodos de ensino.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1958, n.p.). A gradação no modo como a irmã descreve o padre – partindo de seu papel como educador - e a menção ao método inserida num contexto pouco provável – de luto – reforçam que outras congregações católicas envolvidas com educação no Paraná eram consideradas aliadas importantes e, por isso, mobilizadas como *táticas* no processo de legitimação do método.

Mas não só aliados no Clero eram importantes *táticas*, em 18 de outubro de 1958, uma das irmãs registra que: “Tivemos o prazer de receber a visita da **Senhora do Ministro da Educação, D. Lia Salgado<sup>60</sup>. Foi encantadora na sua amável simplicidade e muito se interessou pelo método** Lubienka.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1958, n.p., grifo nosso).

Em 1º de outubro daquele ano, o jornal Diário do Paraná já noticiava o “Programa de Solenidades na Universidade Federal do Paraná” (DIÁRIO DO PARANÁ, 1958, p.6), tal evento estava relacionado à inauguração dos prédios da reitoria, auditório e Faculdade de Filosofia da Universidade, e compreendia o período de 17 a 21 de outubro - prevendo para o dia 17 a chegada do presidente

---

<sup>60</sup> Juscelino Kubitschek, presidente de 1956 a 1961, teve um único ministro da Educação, Clóvis Salgado - casado com a cantora lírica Lia Portocarrero de Albuquerque Salgado.

Juscelino Kubitschek e, às 21 horas, um “Concerto no Auditório da Reitoria pela Orquestra de Cordas da Rádio Ministério da Educação, sob a regência do maestro Alceu Bocchino, sendo solista a Exma. Lia Salgado.” (DIÁRIO DO PARANÁ, 1958, P.6). O governador Moysés Lupion, em exercício do segundo mandato (1956 – 1961), estaria presente às solenidades. Segundo Botelho (2011), o interesse de Lupion em relação aos métodos aplicados nos jardins de infância do Estado tem origem já no primeiro mandato como governador.

O Programa de Experiências para os Jardins de Infância de 1950 foi gestado no período em que Moysés Lupion governava o Estado do Paraná pela primeira vez: entre março de 1947 e janeiro 1951. Assina a elaboração deste documento o Professor Erasmo Pilotto, que desde 1949 exercia o cargo de Secretário de Educação. (BOTELHO, 2011, p. 38)

Botelho (2011), Campos (2017), Miguel (1992) e Silva (2013, 2018) permitem perceber que há influências de preceitos montessorianos na elaboração da legislação relacionada à Educação no Paraná, incluem-se aí atuações de Erasmo Pilotto, Secretário de Educação na primeira gestão de Moysés Lupion. Portanto é possível que o apelo desenvolvimentista da gestão JK encontrasse em Moysés Lupion, em relação a matrizes da Escola Nova, promessas de modernização na Educação e, a partir disso, desenvolvimento. Assim, pode-se pensar que a mulher do Ministro da Educação de JK, Lia Salgado, ou a assessoria da gestão, tenha selecionado como parte do itinerário de visitas o Colégio Sion a partir do evento na véspera, dia 17, com o governador Moysés Lupion - tendo como foco a observação do método montessoriolubienska, tal como narrado pela irmã, no dia 18, ao descrever a visita.

Por mais que não haja, a partir das fontes encontradas até o momento, a possibilidade de dimensionar a quantidade de visitas ou todo o itinerário da esposa do Ministro da Educação – principalmente no que diz respeito a visitas a colégios paranaenses - é possível afirmar que o método marca o Colégio Sion como destino, mais do que isso, que a visita resulta das *táticas* de aproximação que as irmãs empreendem junto às autoridades políticas locais.

Em uma segunda-feira do ano seguinte, 09 de março de 1959, uma irmã relata solenidade interna, com a participação do Secretário de Educação da gestão de Moysés Lupion, Nivon Weigert (1958-1961), registra que:

... Dr. Nivon Weigert tomou a palavra e felicitou-nos pelo novo processo de ensino, dando-nos todo apôio e plena colaboração. Terminaram a sessão com o hino nacional. Em seguida, as meninas dirigiram-se às classes para o trabalho sério. Dr. Nivon passou horas conosco e mostrou-se satisfeito com o trabalho, no Primário. Muito apreciou a disposição das classes. (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1959, n.p.)

O fato de o Secretário da Educação do Estado participar de uma cerimônia interna da escola marca, mais uma vez, a proximidade entre as irmãs e a gestão de Lupion. Não só isso, o fato desse representante parabenizar e apoiar as irmãs em discurso fortalece o método perante alunas - por extensão, perante famílias -, perante professores e funcionários, leigos ou não. Como desdobramento dessa *tática* de fortalecimento está a hospitalidade para com o visitante, o qual acaba por permanecer no local após término do evento, observando o ambiente - como indica a menção à disposição das classes, já que a aplicação do método montessori-lubienska requer mobiliário e layout específicos - e a aplicação do método no Primário.

No final de 1959, especificamente em setembro, intensificam-se os diálogos entre o Colégio Sion de São Paulo e o de Curitiba, registram no diário que “Tivemos a alegria de buscar nossa querida e dedicada assistente que chegou de São Paulo trazendo a melhor impressão das classes experimentais.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1959, n.p.). No dia 20 do mesmo mês, escrevem “Recebemos de São Paulo Soeur Maria Ana e duas professoras que vieram fazer um pequeno estágio junto a nossas classes Lubienska.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1959, n.p.). Cerca de uma semana depois, em 28 de setembro, relatam que:

Soeur Maria Ana seguiu para São Paulo tendo ótima impressão das classes Lubienska. Com ela partiu Madre Assunção - superiora do Colégio Madre Alix das Cônegas de Santo Agostinho. (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1959, n.p.).

Dentro do segmento da Rede de Colégios Sion que tendia a aplicar o método, tal interlocução apresentava-se como *estratégia*, pois partia desse lugar de poder, embora não absoluto na Rede, a viabilização da troca de experiências em relação ao método. Mas ao articular a presença de uma autoridade de outra congregação católica - a madre superiora das freiras da Ordem de Santo

Agostinho, também detentora de uma rede de colégios<sup>61</sup> em São Paulo -, mobilizava-se uma *tática* de fortalecimento junto a outros segmentos católicos que se dedicavam à educação, que, por extensão, configurava-se *tática* de fortalecimento dentro da Igreja Católica.

Não por acaso o método neste contexto de enunciação foi identificado com menção exclusiva à Lubienska, ressaltando de ordem para ordem o aspecto religioso atribuído por Lenval à teoria montessoriana, como atenta Certeau, “Para diferenciar os tipos de *tática*, pode-se encontrar modelo na retórica.” (CERTEAU, 1998, p. 48).

Tal *tática* por fortalecimento do método dentro de outras ordens da Igreja Católica deixa outros indícios nas fontes, em 22 de setembro, reportam que “Um dos Padres Redentoristas encarregado das missões visitou o nosso curso primário tendo saído **profundamente impressionado com o ambiente de calma e concentração de nossas pequenas.**” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1959, n.p., grifo nosso).

Röhrs (2010) e Campos (2017), ao escreverem sobre o método Montessori, reportam que são pressupostos de Maria Montessori a concentração e o silêncio como resultados do trabalho em um ambiente preparado de sala de aula. Avelar (1978), ao escrever sobre Lubienska de Lenval, demonstra que tal característica é potencializada por Lenval, há, segundo a autora, o silêncio como valor espiritual. Sendo assim, é importante para as irmãs que esses aspectos reverberem, como marca da efetividade do método. Corroborando com essa afirmação, um registro de 23 de outubro daquele ano reporta: “Boa impressão com a visita semanal de Notre Mère nas classes “Lubienska”. A preparação da festa não atrapalha a concentração nem a calma.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1959, n.p.).

O ano de 1960 começa com as irmãs mobilizando recursos em função da estrutura para aplicação do método, em 03 de fevereiro redigem, “Estamos em plena atividade para a organização das classes experimentais. Como nosso grande problema é o local, fomos obrigadas a fazer várias mudanças nas

---

<sup>61</sup> As origens do Colégio Madre Alix remontam ao Colégio das Cônegas de Santo Agostinho, mais conhecido como “Des Oiseaux”, na primeira metade do século 20. Com o passar dos anos, a escola tornou-se pequena para atender à demanda crescente, levando as irmãs à construção de um novo estabelecimento de ensino na capital paulista. Disponível em: <http://www.redealix.org.br/madrealix/quem-somos/historia/>. Acesso em 13/11/2019.



classes.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1960, n.p.). O assunto segue no dia 04 de fevereiro:

Notre Mère e Soeur Martha Maria saíram para providenciar mobiliário de acôrdo com o novo método. São despesas extraordinárias, mas certamente redundarão em benefício para a casa. (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1960, n.p.)

Röhrs (2010) e Pires (2018), quando abordam a estrutura material exigida pelo método Montessori, atentam para o fato de que Maria Montessori desenvolve o método na periferia, atendendo crianças de classes menos favorecidas, paradoxalmente, seu método tem maior expansão nas escolas que atendem classes mais favorecidas – devido às especificidades de mobiliário e material. Botelho (2011), ao escrever sobre a influência montessoriana nos jardins de infância paranaenses, reporta o seguinte registro – segundo a autora, presente no Boletim da Secretaria nº 8 , 1952, p. 370 - de Eny Caldeira:

Os jardins de infância paranaenses são montessorianos, mas não há material e este só tem previsão de chegar no próximo ano, isto é, 1953, sendo que haveria ainda todo um semestre letivo pela frente. Além do que o material que viria não seria o material completo (ao menos, assim referido) de outrora e sim o —material necessário e suficiente para a realização dos trabalhos básicos. (BOTELHO, 2011, P. 138)

Assim, a aplicação do método passa por material e estrutura próprios, nesse sentido, as irmãs iniciam 1960 mobilizadas para conseguirem material e mobiliário diante do aumento de alunas, “Início das aulas; nossas meninas voltaram com as melhores disposições; as classes primárias mais numerosas do que nos anos anteriores.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1960, n.p.). O aumento na demanda sugere que as *táticas* empregadas no processo de implantação do método estavam sendo bem-sucedidas, o que, provavelmente, levou as irmãs a decidirem expandir, “O Normal, como vai iniciar o método experimental, decidimos fazer a entrada gradativa.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1960, n.p.).

A dificuldade em habilitar ou encontrar professor habilitado a aplicar o método é apontada por Pires (2018), Campos (2017) e Botelho (2011). Segundo Vieira e Marach (2007) e Campos (2017), no Paraná, esse foi um entrave substancial aos planos de Pilotto em relação à Montessori.



Mais tarde, porém, em seu livro “A educação é um direito de todos” (PILOTTO, 1952), atestou que susteve as orientações montessorianas no Programa para Jardins de Infância não por discordância, mas por sua maior dificuldade prática, declarando que “preferimos esta orientação, a adotar, por exemplo, a tão excelente orientação de Montessori, que exige, porém, um alto apuro técnico do mestre (PILOTTO, 1952, p.73). Ao afirmar que a abordagem montessoriana “era excelente”, mas que exigia “apuro técnico do mestre”, Erasmo Pilotto provavelmente considerara a realidade da educação estadual, optando pela estruturação mais eficiente para o contexto em que se encontrava. (CAMPOS, 2017, p. 296)

Então, a opção por dar continuidade à implantação do método pelo Normal, em detrimento da ordem sequencial apontar para o ginásial, configura importante decisão *tática* tomada para atender ao consequente aumento na demanda por professoras habilitadas a aplicar o método<sup>62</sup>.

Voltando à questão do mobiliário, em 05 de março, uma irmã escreve que “O novo mobiliário das classes experimentais está completo, dando às classes um aspecto alegre e acolhedor. O sacrifício das despesas foi grande, mas esperamos que será compensado pelo bom aproveitamento das alunas.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1960, n.p.). Com mobiliário e estrutura remanejados para receber maior número de alunas e, logística para provável, futura, maior demanda por professoras, organizam missa de inauguração em 09 de março.

Hoje, sob as bênçãos do Santo Sacrifício da Missa, que foi celebrado na intenção das Violetas, foi inaugurado o curso experimental, às 9 horas, em presença do Secretário da Educação, Dr. Nivon Weigert, D. Diva Vidal, Chefe de Ensino Normal, e Dona Hilda Grassano, inspectora da Escola Normal. (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1960, n.p.)

A presença de autoridades ligadas ao Estado - principalmente de autoridades ligadas ao novo segmento de aplicação do método, o curso Normal - indica uma articulação prévia das irmãs junto a esses representantes e, ao mesmo tempo, garante que a mudança proposta para o curso Normal do Colégio Sion carregue o aval do governo frente às famílias. Em um Estado que era majoritariamente católico na década de 1960, essa *tática* tem como *lugar* a missa, cumpre o rito das irmãs e, também, promove junto aos presentes – alunas, funcionários e professores - associação entre dois pilares legitimadores, a Igreja e o Estado.

---

<sup>62</sup> A relação entre método e professores será retomada e analisada a partir do subtítulo 3.1.

Ainda no primeiro semestre daquele ano, em 28 de abril de 1960, a afinidade entre Estado e Igreja marcaram acontecimentos cotidianos do Colégio, “Às 2h30, tivemos a honra de receber em nossa Sion o Primaz<sup>63</sup>, que aqui chegou acompanhado do Ilmo. Arcebispo, Ilmo. Governador do Estado, Dr. Moysés Lupion, e mais autoridades.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1960, n.p.).

Em 22 junho, a madre superiora negociou com o Estado o fornecimento de cartilhas editadas pelo Colégio, próprias para aplicação do método no primário, registraram que, “Notre Mère esteve hoje com o Secretário Estadual de Educação, o qual se interessou muito pela nova cartilha que Sion editou e se prontificou a ficar com 500 para serem adotadas nos grupos.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1960, n.p.). Nesse momento, alicerçada por contatos anteriores com autoridades da instância Estadual de Educação, pleiteou a venda de material para escolas públicas, como *tática* financeira que, além disso, poderia avalizar a eficiência pedagógica do método como era aplicado no Colégio. Quando abordado o assunto, em entrevista, Soeur Maria Cristina se lembrou da cartilha e disse, “Eu pus na biblioteca (dos pequenos) e não sei se ainda existe, não existe. Demos o nome de “Ler”. A Beth deve saber...” (SOEUR MARIA CRISTINA, 2018). Infelizmente, a cartilha não foi localizada nas bibliotecas do Colégio, e a professora Beth Miró, quando entrevistada, tão pouco sabia o destino do material. Vale ressaltar, que não foram encontrados registros nas fontes de que a aquisição do material pelo Estado, de fato, foi concretizada.

Internamente, as primeiras cartilhas foram entregues somente em agosto daquele ano, dois meses após a negociação entre a madre superiora e o Secretário de Educação, “... O Pré Primário recebeu das mãos de Notre Mère a primeira Cartilha da autoria de Notre Mère, Soeur Martha Maria e Soeur Maria Cristina, e que custou tantas horas de trabalho à Notre Mère.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1960, n.p.). A partir disso, é possível entender que a madre negociou a cartilha antes de sua produção, ou enquanto produziam – ou seja, demarca credibilidade junto ao Secretário de Educação do Estado, mais do que isso, torna o material, caso a compra tenha sido efetivada, *estratégia* veiculada a partir de dois *lugares* de poder determinados, o Colégio Sion e o Estado.

O intercâmbio com o Estado continuaria a se desenvolver, em 30 de agosto de 1960, relatam que: “As alunas do 3º ano Normal do Instituto de

---

<sup>63</sup> Prelado católico que ocupa posição superior à dos bispos e arcebispos.

Educação vieram visitar a nossa Escola Normal e partiram entusiasmadas com o método! Foi uma fusão bem cordial.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1960, n.p.). Em 20 de setembro, escrevem que: “Soeur Maria Martha foi com um grupo de alunas do 3º Normal visitar o Instituto de Educação e voltou contente com a recepção cordial d’aquela Instituto.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1960, n.p.). É intrigante que a irmã qualifique o contato entre as alunas do Colégio Sion e as do Instituto de Educação como fusão, em vez de troca - o termo ratifica o interesse na aproximação entre as normalistas, e talvez enalteça a supremacia de uma formação em relação a outra.

De qualquer modo, acontecimentos registrados no próximo ano, 1961, indicam que as *táticas* e *estratégias* utilizadas pelas irmãs no que diz respeito ao método frutificam em relação às famílias – em janeiro, a freira menciona no diário o aumento na demanda pela primeira série, informando serem necessárias “quarenta carteiras<sup>64</sup>” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1961, n.p.) – e em relação a outras instâncias de formação pedagógica. Em 09 de maio, grafam:

O professor Lauro Esmanhoto veio com um grupo de moças da Faculdade Federal visitar nosso Primário. Saíram bem impressionados e ficaram de voltar para tomar mais contacto com o método. (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1961, n.p.).

Dez dias depois, em 19 de maio, um grupo da universidade volta a visitar o Colégio, “Grande grupo de universitário vêm pela segunda vez visitar nosso Primário e saem bem impressionados com o aproveitamento das alunas.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1961, n.p.).

Nem tudo, porém, é tranquilidade no que diz respeito ao processo de implantação do método. Em 12 de maio de 1961, as irmãs registram certo receio, “Tivemos a primeira visita da nova Inspectora do Curso Normal, Dona Lurdes Marques Chaves, vamos rezar para que ela se adapte ao novo método.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1961, n.p.). Ao usar da primeira pessoa do plural, nós, a irmã demonstra que o grupo envolvido no processo de implantação do método percebia que, apesar das *táticas* e *estratégias* utilizadas até ali, havia fragilidades a superar, era necessário continuar subvertendo a ordem estabelecida em sentido mais amplo – no contexto Estadual.

---

<sup>64</sup> No Colégio Sion, as crianças iniciavam o processo sentadas sobre o chão, em tapetes. No decorrer da formação passavam a utilizar, também, mobiliário em tamanho reduzido.

Na instituição a servir se insinuam assim um estilo de trocas sociais, um estilo de invenções técnicas e um estilo de resistência moral, isto é, uma economia do “dom”, (de generosidades como revanche), uma estética de “golpes” (de operação de artistas) e uma ética da tenacidade ( mil maneiras de negar à ordem estabelecida, o estatuto da lei, de sentido ou fatalidade). (CERTEAU, 1998, p. 89)

Um relato produzido no dia 21 de outubro daquele ano, 1961, demonstra que havia resistências à mudança.

Na Reunião das Religiosas, presidida pelo Ilmo. Arcebispo, a pedido dele, Soeur Martha Maria fez uma explanação do método experimental. Dom Manuel deseja dar novo cunho às reuniões e quer mesmo que as Congregações apresentem uma a outra suas iniciativas. Insistiu o Ilmo. Arcebispo para que as Religiosas mudem os métodos antigos. (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1961, n.p.)

Dois pontos chamam atenção ao modo como tal episódio é descrito. Primeiro, a irmã ressalta que a explanação sobre o método experimental, leia-se montessori-lubienska, deu-se porque foi solicitada pelo próprio arcebispo, ao fazê-lo, demarca a posição de poder que autoriza o discurso.

Sendo assim, de uma referência linguística é preciso passar a uma referência polemológica. Trata-se de combates ou de jogos entre o forte e o fraco, e das “ações” que o fraco pode empreender. (CERTEAU, 1998, p. 97).

Depois, utiliza-se do verbo “insistir”, o que leva a supor que esse assunto havia sido tratado anteriormente, pelo menos uma vez. Fica claro que não havia concordância sobre mudanças no método de ensino entre as congregações católicas, sendo assim, provavelmente houvesse discordâncias internas, também, na Congregação das Religiosas de Sion. Não é possível saber se o arcebispo foi interpelado pela madre superiora – simpática ao método montessori-lubienska – para que tratasse do assunto, de qualquer modo, o ocorrido torna as *táticas* empregadas até então em *estratégia* por meio do outro, da elocução do arcebispo, pelo menos no que diz respeito às religiosas presentes nessa reunião.

Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. **A tática não tem por lugar senão o do outro.** E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha. (CERTEAU, 1998, p. 100, grifo nosso)

A atitude do arcebispo, além disso, ratifica Avelar (1978) – na afirmação de que setores da Igreja Católica, por meio da AEC, viram na proximidade de Lubenska em relação à Montessori a possibilidade de utilizar das teorias pedagógicas, ligadas à Escola Nova, que estavam reservadas aos liberais desde o manifesto de 1932 - demonstrando apoio de hierarquias superiores dentro do clero em relação à mudança de método nas escolas católicas.

De qualquer modo, a insistência do arcebispo parece surtir efeito no início do ano seguinte. Já em janeiro de 1962, há nas fontes que “A madre superiora do Sacré Coeur de Jésus esteve aqui para pedir informações sobre o método experimental que elas desejam aplicar no clássico.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1962, n.p.). Em 14 de fevereiro, relatam que “A superiora do Sacré Coeur de Marie com mais algumas irmãs do Colégio de São José aqui estiveram para trocar idéias a respeito do método experimental.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1965, n.p.). Ainda no mês de fevereiro de 1962, registram, sem especificar:

20 a 23 de fevereiro.

Várias irmãs dos diversos colégios de Curitiba aqui estiveram para um cursinho de iniciação ao método experimental. Notre Mère expôs-lhes com muita clareza a explicação do método no curso primário. (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1962, n.p.).

Não foi possível precisar se esses contatos tiveram desdobramentos efetivos em relação à aplicação do método nessas outras redes<sup>65</sup>. Minimamente, porém, pode-se dizer que as irmãs se tornaram, naquele contexto, referência na formação para aplicação do método junto a colégios católicos da Capital.

Possivelmente impulsionadas após o aval do arcebispo e da crescente procura de outros colégios católicos, as irmãs trabalham em uma proposta de aplicação do método no ginásio, “Notre Mère tem assistido a várias reuniões a fim de estudarem juntas a nova organização das classes ginasiais. Esperamos que a nova mudança traga melhores resultados nos estudos.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1962, n.p.). Em 27 de fevereiro de 1962, informam que “...Soeur Martha Maria foi a São Paulo a fim de melhor resolver os programas ginasiais. De lá, irá ao Rio, a fim de nos trazer a licença para abrimos as classes experimentais no Ginásio.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1962, n.p.). Mas, em 03 de março, registram

---

<sup>65</sup> Na impossibilidade de contato com o Colégio Sagrado Coração de Maria, que inexistia atualmente, e com o Colégio São José, vendido a outra rede - foi enviado um e-mail à Madre Superiora do Sagrado Coração de Jesus, a qual, após verificação nos arquivos da Rede, informou não ter encontrado indícios da tentativa de implantação do método na Rede Sagrado.

“Volta de Notre Mère e de Soeur Martha Maria, do Rio, infelizmente a licença para as classes experimentais não nos foi concedida.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1962, n.p.). Embora estivessem em um contexto local favorável dentro da Igreja Católica, como demonstrado na fala do arcebispo, e como *tática* tivessem se unido ao outro simpatizante do método – o Colégio Sion de São Paulo - antes de irem à sede nacional da Congregação no Rio de Janeiro, a autorização para expandir a aplicação do método montessori-lubienska, nesse momento, foi negada.

Era certo, então, que o processo de implantação do método montessori-lubienska precisaria continuar galgando espaço no Colégio Sion de Curitiba. Mas em agosto de 1962, as irmãs iniciam uma aproximação que, como *tática*, é fundamental na consolidação desse processo, relatam, “Iniciamos hoje a semana pedagógica organizada pela diretoria da APM. Abriu a sessão Dona **Eny Caldeira** com a palestra “Características da idade escolar...” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1962, n.p., grifo nosso).

Ao escrever sobre a trajetória da paranaense Eny Caldeira, Silva (2013) demonstra que Caldeira era entusiasta do método Montessori, chegou a estudar com Maria Montessori na Itália, e que, voltando ao Paraná, tentou institucionalizar o método nas escolas públicas quando em gestão frente ao Instituto de Educação do Paraná, no início da década de 1950. Mais tarde, afirma o autor:

Eny Caldeira foi encarregada por (Anísio) Teixeira para desenvolver um dos projetos CBPE<sup>66</sup>, promovido dentro da estrutura do DEPE<sup>67</sup> entre os anos de 1956 e 1961, chamado “Estudo do problema da formação do professor primário no Brasil (Curso Normal)”. (SILVA, 2018, p.158)

Ao aceitar o convite de Anísio Teixeira, Caldeira amplia sua atuação do âmbito estadual para o nacional, torna-se uma intelectual amplamente reconhecida.

O prestígio alcançado pela intelectual, em decorrência de coordenar o projeto “Análise do Ensino Normal Brasileiro”, acerca de “O problema da formação dos professores primários”, e sua atuação nas renovações dos sistemas de formação docente do Rio Grande do Norte e de Goiás, permitiu a Caldeira constituir-se como **voz autorizada no campo educacional brasileiro**, tendo textos publicados e entrevistas concedidas a jornais e revistas de circulação nacional. (SILVA, 2018, p.174, grifo nosso)

---

<sup>66</sup> Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional.

<sup>67</sup> Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Silva (2018) ainda informa que Caldeira fez a abertura do 1º Congresso Montessoriano de Educação, evento de projeção nacional. Retornando ao Paraná, na década de 1960.

Apesar de suas expectativas iniciais, a intelectual (Eny Caldeira) retornaria ao Paraná no final da década de 1960, como professora da Universidade Federal do Paraná, vindo a atuar como conselheira do recém-criado Conselho Estadual de Educação. (SILVA, 2018, p.142)

Em 1963, a parceria entre as irmãs e Caldeira parece estar consolidada. O ano começa com um convite de Caldeira, “21 de janeiro. Notre Mère foi convidada por D. Eny Caldeira para fazer uma série de palestras pedagógicas na Faculdade. E está sendo muito apreciada.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1963, n.p.).

Realmente, é possível verificar em nota publicada pelo Diário do Paraná que o curso sobre Práticas Educativas no Primário, organizado pela professora Eny Caldeira em 1963, contou com a presença da professora Madre Anna Victória de Toledo Barros, Notre Mère.

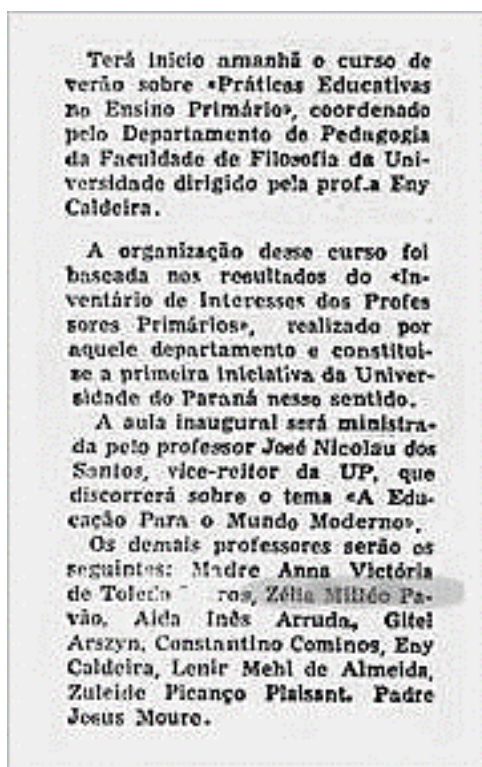


Figura 8 – Amanhã Início do Curso sobre Ensino Primário. Fonte: Diário do Paraná, 20/01/1963, p. 6

Ao serem convidadas a falar sobre educação na universidade, as irmãs alçam sua narrativa sobre o uso do método montessori-lubienka no primário e no Normal do Colégio Sion à *estratégia* veiculada a partir de um lugar, ícone de



conhecimento para o Estado, a Universidade Federal do Paraná<sup>68</sup>. É importante ressaltar aqui, como permite perceber Campos (2002, 2006), que a universidade no Paraná foi majoritariamente constituída pela intelectualidade católica.

Assim, ampliando relações com a universidade, em 10 de maio de 1963, as irmãs registram:

Notre Mère convidada pela Universidade Federal a tomar parte da Universidade Volante; partiu para Maringá para fazer algumas conferências pedagógicas. Todas as despesas foram feitas pela Universidade. (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1963, n.p.)

Conforme Moreira (2018) e Vieira (2014), a Universidade Volante foi um projeto que, com o apoio do Estado e dos municípios, deslocava a Universidade da capital para algumas cidades do interior do Paraná. Informa Vieira (2014) que:

Nos anos de 1960, seguindo a concepção extensionista de divulgar conhecimento, técnica e cultura e a fim de proporcionar ao povo a oportunidade de participar da vida universitária, a UFPR lança-se como pioneira no desenvolvimento de uma atividade denominada Universidade Volante. (VIEIRA, 2014, p. 115)

O projeto contou com diversas edições, segundo Moreira (2018):

A Universidade Volante teve oito edições que aconteceram nos respectivos municípios e anos, Ponta Grossa (1961), Londrina (1962), Maringá e Jacarezinho (1963), Paranaguá (1964), Cascavel (1968), Paranavaí (1969) e Campo Mourão (1970), além de uma edição especial ocorrida no ano de 1969 nos festejos do Bicentenário do município de Lapa. (MOREIRA, 2018, p. 17)

As fontes encontradas no Colégio Sion e nos Anuários da Universidade Federal do Paraná sugerem a presença das irmãs em pelo menos duas edições – em Maringá e em Jacarezinho, ambas em 1963. Na ata do Conselho das Religiosas, em novembro de 1963, registram, “(...) Notre Mère deve ir à Jacarezinho na equipe de professores da Universidade Volante.” (ATA DO CONSELHO DAS IRMÃS, 1963, n.p.).

No anuário da Universidade Federal do Paraná, 1963-1964, continuando a descrição das temáticas trabalhadas na edição de Jacarezinho da Universidade Volante, está registrada a participação da madre superiora e a temática abordada por ela.

---

<sup>68</sup> Não foram encontrados nos arquivos da Universidade Federal do Paraná, até o momento, fontes sobre o curso Práticas Educativas no Ensino Primário, coordenado por Eny Caldeira em 1963.

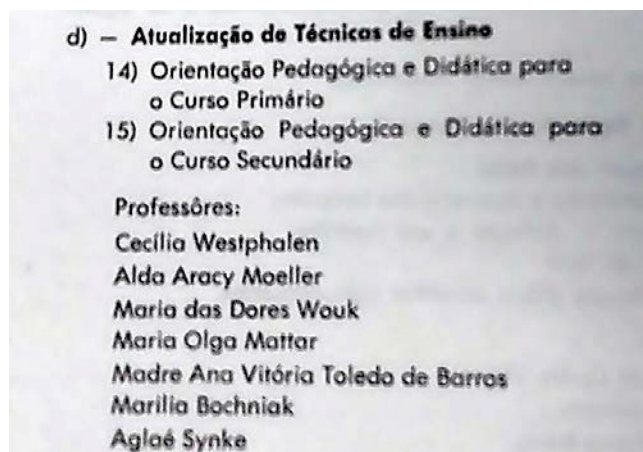


Figura 9 – Atividades Culturais IV Universidade Volante. Fonte: Anuário da Universidade Federal do Paraná, 1963-1964 – p. 130

Sobre esse mesmo episódio, no diário, as irmãs anotam, em 21 de novembro de 1963, “Notre Mère recebeu convite do Secretário Estadual de Educação para umas aulas de pedagogia, no curso da Universidade Volante em Jacarezinho. Seguiu hoje, de avião, levando três de nossas professoras.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1963, n.p.). Ao relatar sobre o episódio, a irmã não menciona quais seriam as professoras que acompanharam Notre Mère, porém, o contato entre as irmãs e a Universidade Federal é mencionado no relato de Soeur Maria Cristina, “Nós fizemos uma espécie de faculdade errante... em Jacarezinho.” (SOEUR MARIA CRISTINA, 2018). Os indícios levam a crer, portanto, que Soeur Maria Cristina era uma das três professoras que a madre superiora levou nessa edição da Universidade Volante.

Naquele mesmo ano, 1963, 21 de fevereiro, é possível verificar que as irmãs continuam a interlocução com outras congregações católicas, grafam que:

“A madre provincial das Ursulinas<sup>69</sup> está de passagem por uns dias. Muito se interessou por nossas classes experimentais. E deseja muito a ida de Notre Mère à Bahia para dar melhor orientação às irmãs que assistiram à semana pedagógica em São Paulo.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1963, n.p.)

É curioso notar que São Paulo aparece reiteradas vezes como centro formador no método montessori-lubienska, mais uma vez ratificando a

<sup>69</sup> A Ordem de Santa Úrsula (Latim: Ordo Sanctae Ursulae), (sigla O.S.U.), também conhecida como Religiosas Ursulinas da União Romana ou Irmãs Ursulinas (Latim: Unio Romana Ordinis Sanctae Ursulae), é uma ordem religiosa católica. Disponível em: <https://ordem-santa-ursula.weebly.com/>. Acesso em 16/09/2019.

participação das escolas católicas nas formações ministradas pelo padre Pierre Faure, a pedido da A.E.C., mencionadas por Avelar (1978). Segundo Dallabrida:

... a reflexão pedagógica de Pierre Faure foi marcada pelo encontro que ele teve com Hélène Lubienska de Lenval, na década de 1940, a qual lhe apresentou a pedagogia criada por Maria Montessori. Em meados do século XX, Lubienska tornou-se a principal discípula de Montessori na França, mas as suas obras releem o método montessoriano a partir da liturgia e da tradição monacal católica. (DALLABRIDA, 2018, p.299)

Dallabrida (2018) ainda traz que as semanas pedagógicas católicas ministradas por Pierre Faure configuraram a principal estratégia criada pela A.E.C. em relação à disseminação das classes experimentais, vinculadas a práticas vertentes de teóricos da Escola Nova – como Maria Montessori e sua discípula Lubienska de Lenval. No entanto, o autor afirma que o alcance dessas semanas pedagógicas se manteve restrito, já que “Faure ministrava as suas palestras e publicava os seus artigos no Brasil em francês...” (DALLABRIDA, 2018, p. 303), ao que conclui que os primeiros colégios católicos a aderirem às semanas pedagógicas foram os de origem francesa, citando como exemplo:

Os educandários **Notre Dame de Sion** e o das Cônegas de Santo Agostinho eram de origem francesa e o Colégio Santa Cruz era dirigido por padres homônimos do Quebec – área afrancesada do Canadá. (DALLABRIDA, 2018, p.303, grifo nosso)

Logo, é compreensível que irmãs procedentes de ordens católicas não francesas - como a Ordem de Santa Úrsula, que é italiana – considerassem as religiosas da Congregação Nossa Senhora de Sion importantes referências. Mas, mais do que isso, é paradoxal que tais congregações solicitassem às irmãs de Curitiba melhor orientação sobre o método, em detrimento da formação ministrada por Faure ter sido realizada em São Paulo, portanto, sob maior proximidade das irmãs do Colégio Sion situado naquela capital.

Seja para atender aos apelos da A.E.C. ou por convicção intrínseca ao grupo – parece que mais esta que aquela - as irmãs seguem articulando sua defesa em relação ao método nas diversas esferas. Em 1º de março de 1963, registram: “Notre Mère foi convidada pelo professor Luiz de Gonzaga Paul, a dar uma entrevista na televisão. Ao meio dia ela compareceu ao Canal 12 e foi entrevistada pelo professor sobre a nova orientação que o Sion está seguindo.”

(DIÁRIO DAS IRMÃS, 1963, n.p.). Sobre a chegada do setor televisivo no Paraná, Costa (2013) afirma que:

A instalação inicial, o desenvolvimento e a consolidação definitiva do setor televisivo comercial no Paraná aconteceram, concomitantemente, com o desenrolar das três primeiras fases da televisão em São Paulo, no Rio de Janeiro e em grande parte do país: a elitista, a populista e a tecnológica. **A primeira fase nacional transcorreu de 1950 a 1964, época em que entraram em funcionamento as emissoras pioneiras e o aparelho televisivo ainda era considerado um artigo de luxo para poucas famílias, notadamente nas capitais dos principais estados. No Paraná, esta fase elitista ocorreu de 1960 a 1963,** com a instalação dos três primeiros canais, em Curitiba e Londrina. Foi o período embrionário da TV em preto e branco, com programas quase que completamente locais e apresentados ao vivo, ainda sem a presença do videoteipe (VT) e das transmissões por micro-ondas, e cujas concessões tinham sido outorgadas antes da aprovação do Código Brasileiro de Telecomunicações (CBT). (COSTA, 2013, p. 01)

Ao falar via televisão sobre a mudança de método no Colégio, a madre superiora consegue comunicar por meio de um veículo que está sendo valorado naquele contexto, justamente para os que configuram seu principal público-alvo, as famílias da elite paranaense – essa *tática* é importante porque é precisa em relação ao grupo a que se dirige e atinge, além disso, dá-se por meio de um equipamento símbolo do que era, então, moderno e inovador: a TV<sup>70</sup>. Conforme Certeau (1998), os contextos de uso da língua estão intimamente relacionados aos usos e aos efeitos dos discursos, assim, “Os “contextos de uso”, colocando o ato na sua relação com as circunstâncias, remetem aos traços que especificam o ato de falar (ou prática da língua) e são efeitos dele.” (CERTEAU, 1998, p. 96).

No mês seguinte, em 22 de abril de 1963, uma das irmãs relata que:

Iniciou-se hoje a Semana de Educação, coincidiu com a Semana Pedagógica planejada por Notre Mère, tivemos da Secretaria da Educação grande apêio. A Semana começou com missa em ação de graças celebrada por Dom Mazzarotto<sup>71</sup>. Às 5 horas, instalação da Semana, conferência feita por Notre Mère sobre o ambiente educativo. Às 8h30, Notre Mère com algumas irmãs foram à Reitoria para a sessão solene de abertura oficial da Semana de Educação pelo Governador Ney Braga. Tiveram ocasião de ouvir o concerto a Orquestra Sinfônica da Universidade do Paraná. (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1963, n.p.)

<sup>70</sup> Os programas de TV no Paraná daquele contexto eram ao vivo, como Costa (2018) apontou, sem gravações, o que foi ratificado por um representante da emissora, via e-mail, quando contatado sobre a possibilidade de localizar essa entrevista.

<sup>71</sup> Dom Jerônimo Mazzarotto, bispo auxiliar de Arquidiocese de Curitiba, primeiro reitor da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, teve como missão construí-la. Esteve à frente da reitoria dessa Instituição de 1959 até 1973. Disponível em: <https://www.pucpr.br/a-universidade/sobre-a-pucpr/centro-de-memoria/>. Acesso em 24/09/2019.

Alguns dias antes, em 18 de abril de 1963, o Diário do Paraná publicou:

## EXPEDIENTE MAIS CURTO NA SEMANA DA EDUCAÇÃO

De 22 a 27, com diversas palestras e comemorações, será promovida a «Semana da Educação», instituída pelo presidente João Goulart. A semana é para chamar a atenção das autoridades e do povo para os problemas do analfabetismo.

Durante a promoção, o expediente nas escolas, nas repartições, no comércio e na indústria será encerrado uma hora mais cedo, com o slogan «O Brasil vai parar uma hora para não parar nunca mais».

A Secretaria de Educação resolveu incluir, no programa paranaense de comemorações da «Semana da Educação», uma Semana Pedagógica idealizada pelo Colégio Sion da Capital.

### PEDAGÓGICA

O programa elaborado pelo Colégio Sion, para a «Semana Pedagógica» prevê realização de conferências no anfiteatro da Biblioteca Pública do Paraná, de 22 a 27, no horário das 17 às 19 horas. Os temas a serem abordados são os seguintes: «Ambiente Educativo», por Madre Ana Vitória de Sion; «A normalização da criança e a educação sensorial», por Madre Ana Vitória de Sion; «A formação religiosa da criança», pela Irmã Maria Cristina de Sion; «O problema da alfabetização», por Madre Ana Vitória de Sion; «O sentido da aritmética», pela professora Zélia Pavão e professora Marília Bochniak; «O ensino da história e geografia», pela professora Cecília Maria Westphalen; «Ciências na Escola Primária», pela profa. Maria de Lourdes Zanardine de Camargo; «Desenho na escola pré-primária e primária», pela professora Karine Abdala; «Ginástica Rítmica e Iniciação Musical», pelas professoras Sandra Sfair e Maria da Luz Domingues. Os interessados deverão fazer suas inscrições até o dia 21, na portaria do Colégio Sion.

### ESCOLAS NORMAIS

Para as comemorações da «Semana da Educação» nas escolas normais de todo o Estado, a Divisão do Ensino Normal da Secretaria de Educação e Cultura elaborou programa. Nas comemorações internas, serão desenvolvidas palestras obedecendo ao seguinte temário: dia 22, «A Personalidade do Professor, sua formação e seu aperfeiçoamento»; dia 23, «A Escola como formadora da responsabilidade do futuro cidadão»; dia 24, «A influência da escola na formação cultural, moral e cívica da família»; dia 25, «O papel da escola no desenvolvimento da comunidade»; dia 26 «As instituições extra-classe como recursos auxiliares da educação»; dia 27, «O verdadeiro papel da Biblioteca Escolar e despertar do amor à leitura».

Figura 10 – Expediente mais curto na Semana da Educação. Fonte: Diário do Paraná, 1963, p.1

A nota inicia informando que a Semana da Educação fora instituída pelo presidente João Goulart como forma de promover reflexões em relação ao analfabetismo. Na sequência, confirmando o registro grafado pela irmã em 22 de abril daquele ano, afirma que a Secretaria de Educação do Estado incluía no programa paranaense uma Semana Pedagógica formulada pelo Colégio Sion. Mais adiante, cita locais, horários e temas abordados pelas irmãs – Madre Ana Vitória de Sion, Notre Mère, e Soeur Maria Cristina – e professoras. É interessante salientar que ao falar sobre ambiente educativo, normalização da criança e educação sensorial, Notre Mère remete à Montessori; Soeur Cristina, por sua vez, ao inserir nesse contexto a questão da formação religiosa da criança, remete à Lublenska.



Segundo Certeau (1998) “... a tática é determinada pela ausência de poder assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder.” (CERTEAU, 1998, p. 101). Assim sendo, ao fornecerem formação pautada no método montessori-lubienska a pedido da Secretaria de Educação, as irmãs consolidam importante *estratégia* a partir desse *lugar* de poder, o Estado, fazendo com que o método – ou a aplicação que faziam dele - fosse conhecido, e até mesmo reconhecido, por um número maior de pessoas, religiosas ou leigas, envolvidas com Educação, uma vez que tais conferências foram ministradas na Biblioteca Pública do Paraná.

Talvez como reflexo dessas conferências, as fontes começam a apontar, também, para uma articulação entre o Colégio Sion e colégios estaduais. Assim, em 22 de agosto de 1964, as irmãs relatam que “Notre Mère foi convidada a fazer uma conferência pedagógica no Grupo Júlia Wanderley.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1964, n.p.). Além da esfera Estadual, a interlocução com a Universidade Federal parece continuar, em 21 de outubro de 1964, grafam: “Algumas alunas da Faculdade tem visitado nosso Primário.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1964, n.p.).

No entanto, a aproximação mais factível entre as irmãs e as instâncias públicas ocorreu em 03 de dezembro de 1964:

O Ilm. Governador do Estado, Ney Braga, veio convidar Soeur Maria Cristina para tomar parte no Conselho de Educação do Estado. Como nada poderia se resolver sem a licença da Madre Provincial, ele mesmo telefonou à Madre Izabel e aguarda uma resposta. (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1964, n.p.)

Apenas três dias depois, em um domingo, 06 de dezembro de 1964, o Diário do Paraná veicula uma matéria, cujo título é “Estado Regula o Sistema de Ensino e Governador nomeia para o Conselho de Educação”, que inicia explicando as atribuições do Conselho e termina por citar, abaixo do subtítulo “Conselheiros”, os nomes indicados, entre os quais, “... Martha Marques (Irmã Maria Cristina)...” (DIÁRIO DO PARANÁ, 1964, p.01).

Dentre os nomeados para integrar o primeiro Conselho de Educação do Paraná estavam, também, a professora Zélia Milléo Pavão – a qual fazia parte do quadro docente do Colégio Sion – e a professora Eny Caldeira – a qual, como abordado anteriormente, já trabalhara em conjunto com as irmãs. Sobre a

nomeação da educadora Eny Caldeira para compor o primeiro Conselho Estadual de Educação do Paraná, Silva (2018) escreve:

O Conselho Estadual de Educação do Paraná foi criado em dezembro de 1964, mas sua instalação ocorreu em fevereiro de 1965. Com a vigência da Lei n. 4.978/64, resultante de mensagem do governador Ney Braga, elaborada pela Secretaria de Educação e Cultura, na gestão do professor Jucundino da Silva Furtado, **fundou-se o Conselho Estadual de Educação, ao qual se atribuía a incumbência de interpretar e fazer aplicar os dispositivos da legislação, no tocante não apenas ao seu formalismo jurídico, mas, sobretudo, aproveitando a vivência pedagógica dos conselheiros.**

Ao lado de outros intelectuais locais, em 1965, Eny Caldeira integrou o primeiro grupo do Conselho Estadual de Educação, o qual buscou conformar alguns elementos da educação paranaense, notadamente nas discussões acerca da organização do Sistema Estadual de Educação e do ensino de segundo grau. As posições públicas do Conselho, bem como os debates dos quais Eny Caldeira envolveu-se no órgão ficaram registrados na revista *Criteria*, periódico do CEE, que serviu de mecanismo de reverberação das ideias da comissão junto ao cenário educacional regional.

**A nomeação ao Conselho Estadual de Educação era de competência exclusiva do Governador do Estado**, o que revela que Caldeira, embora após uma década de sua saída da direção do Instituto de Educação do Paraná, ainda gozava de prestígio entre a elite política local. (SILVA, 2018, p.197, grifos nossos)

Assim como relatado por Silva (2018), os registros das irmãs narram que o governador Ney Braga estivera, pessoalmente, no Colégio Sion para convidar Soeur Maria Cristina a compor o Conselho, inclusive, pleiteou junto à Superiora da Ordem, via telefone, pela aprovação dessa nomeação. Respeitadas as especificidades, a observação tecida por Silva (2018) sobre Eny Caldeira – ao afirmar que a educadora gozava de prestígio da elite local – aplica-se à Soeur Maria Cristina e, por extensão, ao trabalho desenvolvido pelas irmãs em relação ao método montessori-lubienska no Colégio Sion. Tal afirmativa encontra respaldo na redação da Lei n. 4.978/64, que cria o Conselho Estadual de Educação:

ART. 71 – O Conselho Estadual de Educação, criado por esta Lei, será constituído por 15 (quinze) membros, nomeados pelo Governador do Estado, com mandato de 6 (seis) anos<sup>72</sup>, incluindo representantes dos diversos graus de ensino, e do magistério oficial e particular, **de notável saber e experiência em matéria de educação.** (REVISTA CRITÉRIA, 1965, p.5, grifo nosso)

---

<sup>72</sup> O § 2º do artigo 71 trazia que a cada dois anos cessava o mandato de um terço dos membros, sendo permitia a recondução uma vez. Um terço dos membros tinha mandato de dois anos, e um terço, de quatro.



Além disso, a nomeação de Soeur Maria Cristina como Conselheira, tendo em vista as funções do Conselho como interpretador e aplicador dos dispositivos da legislação em relação à Educação no estado do Paraná, transmutou grande parte do que era empreendido pelas irmãs em relação ao método montessori-lubienska em *estratégia* – uma vez que a irmã passou a atuar a partir de um *lugar* de poder que elabora, rejeita ou aprova normas jurídicas referentes à educação no Estado.

É possível afirmar que, pelo menos, mais um religioso foi nomeado para compor o primeiro Conselho Estadual de Educação do Estado, José Cordún - o irmão Luiz Albano, um dos fundadores da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Sobre tais nomeações é fundamental considerar que o país inaugurava a Ditadura Civil Militar, ou seja, representantes do clero poderiam representar as bandeiras conservadoras do regime.

Nomeada em dezembro de 1964, a irmã Maria Cristina, em companhia de outras irmãs, viajou para descansar as férias de janeiro, de 1965, na casa de praia do governador, relataram em diário que “Irmã Cristina e Irmã Maria Vera foram com um grupo de professores passar 5 dias na Ilha das Cobras. Ficaram hospedadas na casa do Governador, delicadamente cedida para elas.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1965, n.p.).

É significativo que, ao que tudo indica, o grupo de professores que acompanhou as irmãs naquela viagem era composto por leigos, dado o modo como a irmã se refere a eles. Há dois aspectos importantes de serem destacados aqui: o primeiro é o nível de proximidade entre as irmãs e o governador do Estado, o segundo é a proximidade entre o grupo de professores e as irmãs - ambos são relevantes no processo de legitimação do método, um deles possibilita mensurar o grau de influência em relação à instância política máxima do Estado e o outro consolida uma proximidade com professores, não religiosos, envolvidos na aplicação cotidiana do método no Colégio Sion. Portanto, nesses *usos e táticas*, “... o corte não passa agora entre o trabalho e os lazeres. Essas duas regiões de atividades se homogeneizam.” (CERTEAU, 1998, p. 91).

Ademais, a influência das irmãs junto ao Estado segue reverberando na educação pública paranaense. Em 17 de fevereiro de 1965, as irmãs grafam que “Notre Mère tem sido solicitada para dar aulas aos professores. Hoje ela esteve no Instituto diante de grande número de professores do ginásio.” (DIÁRIO DAS

IRMÃS, 1965, n.p.). E no dia seguinte, 18 de fevereiro: “Hoje Notre Mère deu interessante aula aos Inspectores do Paraná. Terminaram a reunião com um cordial almoço.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1965, n.p.). Quatro anos antes, em 1961, as irmãs registraram, como descrito, que rezariam para que a inspetora recém nomeada responsável pelo Colégio, Dona Lourdes Marques Chaves, se adaptasse ao método. Mas, em 1965, a madre superiora das religiosas de Sion ministrou, conforme registram as fontes, aula a inspetores do Estado.

Ressalta-se, ainda, que embora nos diários, com seus registros sequenciais e detalhados, não seja mencionada nova solicitação junto aos superiores da Congregação para aplicar o método no ginásio, ao que indica o público participante das aulas no Instituto – professores do ginásio – as irmãs provavelmente estivessem, já naquele contexto, aplicando o método também nesse segmento, então, no Colégio Sion “O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada.” (CERTEAU, 1998, p. 39).

Eu dei uma conferência em São Paulo, de alfabetização e o pessoal de SP era danado. Quando acabei de dar a conferência, elas disseram que eu tinha feito diferente, porque nós aqui no Paraná não íamos mais do que no quarto ano primário.

Eu saí dessa história, porque em Grand-bourg, quando a gente acabou a parte que tinha que recortar figuras e tudo mais, nós fomos até a sétima série - que já eram adolescentes, né? E inventamos muita coisa... Porque Maria Montessori não foi tão longe e a gente tinha que fazer, então fomos inventando, mas fomos indo bem. Fizemos a permanência, fizemos as salas especiais. Por exemplo, a criança entrava na escola e ficava, estudava, de manhã tendo aula com os professores. Depois de tarde, ela escolhia a permanência que ela queria e ela ia nessa permanência.

Os professores ficavam o dia inteiro, de manhã até de noite, atendendo as crianças. Era uma coisa de doido. Mas olha, era bonito de se ver, porque a gente sentia as crianças trabalhando com gosto, escolhendo o que elas queriam e a gente via a vocação da criança... Isso foi um pouco de invenção de Grand-bourg, a Maria Montessori mesmo não tem essa modalidade, ela tem a teoria, mas não tem a maneira de fazer.

(...)

Mas quando eu cheguei aqui, a Martha Maria, que era diretora do ginásio, falou assim: “Bom, eu vou trabalhar com você pra fazer a passagem.”. E fez. Eu pegava o primário e a Educação Infantil e ela pegava a passagem do primário pro ginásio. Fazia o exame de admissão e entrava no ginásio. E no ginásio, ela fazia. (SOEUR MARIA CRISTINA, 2018)

Ao relatar sobre a expansão da aplicação do método no Colégio, Soeur Maria Cristina relata que as leituras tecidas pelo Sion São Paulo e pelo Sion Curitiba em relação ao método guardavam especificidades relacionadas a esses *lugares*.

Essas operações de emprego – ou melhor de reemprego – se multiplicam com a extensão dos fenômenos de aculturação, ou seja, com os deslocamentos que substituem maneiras ou “métodos” de transitar pela identificação com o lugar. (CERTEAU, 1998, p. 93)

Mais que isso, tal relato permite inferir que a vivência que a irmã tivera na França possibilitou adaptar a aplicação de práticas montessorianas para além das previstas, *ipsis litteris*, na teoria – “Essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção socio-cultural.” (CERTEAU, 1998, p. 41).

As irmãs, portanto, baseadas em um conjunto de prescrições que norteavam o método, desenvolviam suas *táticas*, adaptando a aplicação a suas necessidades e contextos. Em entrevista, a aluna da primeira turma na qual o método foi aplicado, primário de 1956, Juçara Sprenger – tendo estudado até o término do Normal no Colégio - relata:

Eu acredito que junto com essa turma, minha turma que começou o método, eles já começaram a pôr alguns conceitos nas turmas mais adiantadas, porque muitas faziam coisas que a gente fazia, **sistema de fichas. Eram umas fichas e você escolhia o que queria fazer, mas era uma meta que tinha que ser atingida, normalmente eram sete fichas por semana. Quando pequenininha devia ser menos, não lembro a quantidade exata. Então, tinha português, matemática, ciências, história, geografia, não lembro mais a quantidade, mas tinha que dar conta durante a semana. (...)**

**A professora não entregava a ficha, você ia lá e escolhia.**

**Então, o que que eu não fiz ainda, o que estou com vontade de fazer hoje. Ah, hoje vou fazer português! Pegava português... Tinha os livros na sala, você ia lá, pegava os livros, pesquisava, a professora só te ajudava, ela não dava aula (expositiva), não fazia nada, ela só assessorava, ficava olhando o que você estava fazendo. Se você tivesse alguma dificuldade, ela vinha te ajudar, se você pedisse.**

Os livros eram variados, com assuntos pertinentes a cada ficha e a cada matéria. A biblioteca era nas prateleiras de madeira, onde ficavam os livros, tinham livrinho de literatura para ler também. (JUÇARA SPRENGER, 2018, grifo nosso)

Nos arquivos, em consonância com o relato da ex-aluna, foram encontradas fichas – provavelmente formuladas na década de 1960, devido a

referências internas, tais como nomes de estabelecimentos comerciais, referência a personagens políticos ou alusões monetárias – com proposições de exercícios em diversas disciplinas, seriadas e com prescrições semanais<sup>73</sup>.

Outra ex-aluna entrevistada, Suzana Artigas, relata ter iniciado seus estudos no Colégio aos seis anos, em 1950, afirma que a transição de método “foi aos poucos, não sei, o colégio era normal (tradicional) e ela (Soeur Maria Cristina) tomou as rédeas, mas começou com os pequenos, não conosco.” (SUZANA ARTIGAS, 2018). Artigas afirma que a lembrança mais precisa em relação ao método montessori-lubienska, enquanto estudante, que lhe ocorre é sobre o período que denomina como magistério:

Já começamos pelo início nas práticas montessorianas, as salas foram abertas para primeiro, segundo e terceiro magistério. Nós recebíamos o conteúdo dentro da sala e esse conteúdo já começou pelo sistema de fichas, nós tínhamos as caixinhas com as fichas: fichas de matemática, português, história, história da filosofia, educação, e todas as matérias de magistério que nós tínhamos. Essas matérias eram colocadas em fichas e nós começávamos a fazer as fichas durante a aula.

O que deixou a gente muito preocupada é que até a quarta-série (ginásio) tinha o livro de cada matéria. Quando chegou no magistério, nós não tínhamos mais um livro, eram os livros das pesquisas. Então, o professor dava o conteúdo e nós íamos procurar as respostas nos livros, já com nosso olhar, fazendo pesquisas críticas. Não eram pesquisas “O azul é o azul, o vermelho é o vermelho”, não! Você teria que saber “Por que é azul, onde está o vermelho?”. Você tinha que questionar o porquê das coisas.

Começou aí, a dificuldade da gente. Tanto que uma vez, nós fizemos um trabalho de filosofia da educação, e ela (a professora) deu um texto pra nós lermos - a professora era freira, uma das freiras que já é falecida, Soeur Rosi - de um autor ateu, não lembro o nome... Mas, não tinha nada do que o colégio propunha.

Nós, então, vimos aquele texto, ela fez perguntas e nós respondemos a partir do autor. E daí, ela veio para cima de nós: “Vocês acham que é isso?”. Não posso esquecer, foi a primeira vez que eu me senti balançada! “Por que você respondeu isso? Por que está escrito?”, “Então, o que está escrito é a verdade?”, “O que está escrito é o que você pensa?”, “É o certo?”, “Você acertou a partir de fulano, mas tinha que mostrar, se não concorda, o porquê não concorda!”. Foi muito interessante, algo que me marcou muito, a partir do momento em que começo a ler alguma coisa, penso: “Será?”. (SUZANA ARTIGAS, 2018)

O relato guarda similaridades com o de Juçara Sprenger em relação às fichas e sua aplicação. Além disso, ao afirmar que as salas foram abertas para

---

<sup>73</sup> Vide Capítulo 3.1.

primeiro, segundo e terceiro ano, Artigas está se referindo a salas multisseriadas, prescritas por Montessori - segundo a qual, o aprendizado se daria, também, entre pares, sob a premissa de que os mais velhos ensinariam os mais novos.

Nenhum coração sofre com o bem de outrem, mas o triunfo de um, fonte de encantamento e de alegria para os outros, cria frequentemente imitadores. Todos têm um ar feliz e satisfeito de fazer "o que podem", sem que o que os outros fazem suscite uma vontade ou uma terrível emulação. O pequeno de três anos trabalha pacificamente ao lado de um menino de seis; o pequeno está tranquilo e não inveja a estatura do mais velho. Todos crescem na paz. (MONTESSORI, 1965, p. 33)

Ainda em relação às fichas que, segundo Sprenger e Artigas, eram resolvidas durante as aulas, é interessante notar que, para além de conteúdo, trazem *estratégias* por meio das quais a religião é reafirmada, como no exemplo que segue, no qual há um direcionamento que converge, interna e externamente, à religião católica.

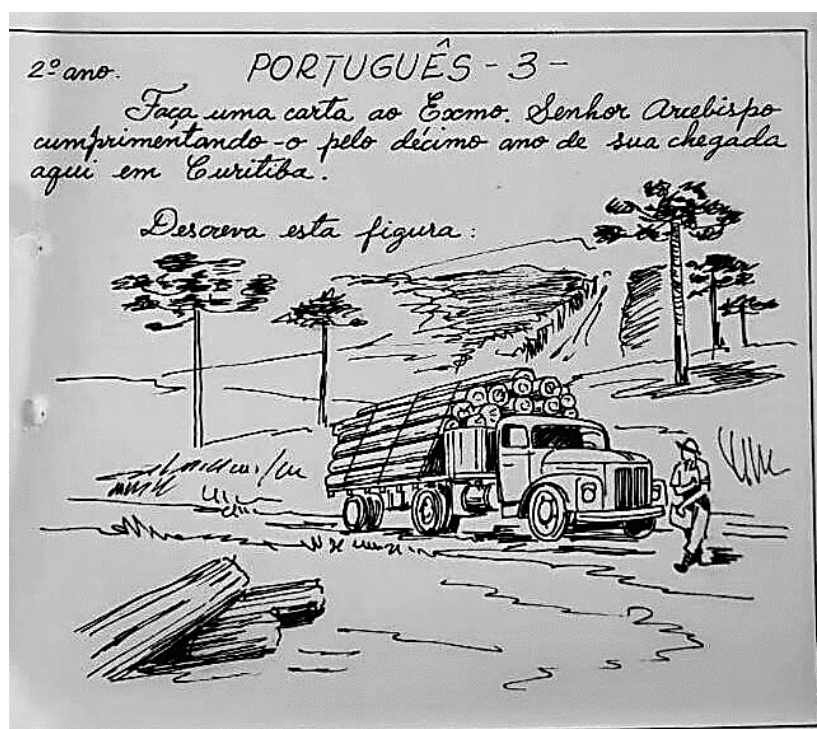


Figura 11 – Ficha de português para o 3º ano. Fonte: Colégio Sion, 196-.

Não foram encontrados indícios de que o arcebispo, de fato, recebeu tais felicitações. No entanto, a proximidade entre as irmãs e o arcebispo – conforme indicam as fontes, em 1961 o clérigo solicitou aos colégios católicos que mudassem seus métodos, após dar voz à Soeur Martha Maria durante encontro de religiosas – reforça essa possibilidade.

Por meio da proposta, amplia-se a tecitura das relações com a religião católica, demarcada temporalmente por uma data comemorativa. Ao mesmo tempo, a hierarquia católica é reforçada junto aos estudantes - estando sua importância associada à Curitiba e ao Paraná, tanto pela ilustração quanto pela tarefa que segue. Para entender melhor a carga semântica atribuída à mensagem pela ilustração, é importante ressaltar a alusão à atividade madeireira. Segundo Hueck (1972), os percentuais de desmatamento:

Em 1963 foram 1.224.000 m<sup>3</sup>. Deste total, 1.121.000 m<sup>3</sup> foram de araucária, isto é, 92%. Nos outros anos a porcentagem da araucária no total exportado estava entre 85 e 90%. **Estes números mostram a importância das matas de araucária do Sul do Brasil para a economia do país.** Comparada a ela, a exportação de madeiras amazônicas é insignificante. (HUECK, 1972, p.237, grifo nosso)

Logo, naquele contexto, a extração das araucárias estava associada ao desenvolvimento econômico, político e social do Paraná. A escolha da ilustração na ficha remete a um Paraná bem-sucedido, então, implicitamente, pode-se correlacionar a presença do bispo no Estado, ou da Igreja, como parte desse processo.

Outro aspecto interessante sobre as fichas é que é possível constatar a aplicação dessas em registros, via ata, pela inspetoria:

#### TERMO DE VISITA

Visitei nesta data a Escola Normal Nossa Senhora de Sion. Foram distribuídas esta semana as fichas nº 1 para todas as matérias.

Curitiba, 04 de março de 1963.

Maria de Lourdes Marques Chaves – Inspetora Estadual (COLÉGIO SION, 1963, p.73)

Os registros sobre a aplicação das fichas ocorrem quase que mensalmente. Do termo de visita de 04 de março até o próximo, 01 de maio, soma-se quase um mês - sendo que as fichas do registro seguinte são qualificadas pela inspetora como as de nº 5, demonstrando que eram aplicadas, de fato, semanalmente:

#### TERMO DE VISITA

##### MÊS DE ABRIL

As fichas distribuídas essa semana para todas as matérias foram as de nº 5.

Curitiba, 1º de Maio de 1963.



Quando há mudança na inspetoria, há registros das inspetoras sobre o contato com as práticas referentes ao método montessori-lubienska.

TERMO DE VISITA

Visitei nesta data a Escola Normal Nossa Senhora de Sion. Tive a oportunidade de assistir um pouco a aula de Educação Física para o 1º ano Normal. **Visitei também as classes do primário para que pudesse compreender o método adotado.**

Curitiba, 28 de agosto de 1963.

Alba Lúcia Araujo Garcia - Inspetora Estadual  
(COLÉGIO SION, 1963, p.204-205, grifo nosso)

No registro abaixo há a impressão da inspetora sobre o exercício do silêncio, prescrito por Montessori e valorado por Lubienska de Lenval.

Em visita de inspeção à Escola Normal Nossa Senhora de Sion, verifiquei estar tudo em ordem. **Ontem assisti ao “exercício do silêncio”**, preparativo para aula de religião, podendo observar o seu valor e a afirmação de que o silêncio favorece o esforço e conduz ao recolhimento, pois a partir desse momento a aula foi formidável, contando a professora Irmã Martha Maria com a atenção e participação das alunas.

Curitiba, 19 de setembro de 1963.

Alba Lúcia Araujo Garcia  
(COLÉGIO SION, 1963, p. 235, grifo nosso)

O interesse dos inspetores em relação às especificidades do método e a influência das irmãs em relação ao Governo do Estado, selada pela nomeação da Soeur Maria Cristina como conselheira, ajudam a compor o cenário no qual, em 18 de fevereiro de 1965, Notre Mère ministra aula aos Inspetores do Estado.

A presença das irmãs no primeiro Conselho Estadual de Educação, por meio de Soeur Maria Cristina, é flagrantemente uma importante *estratégia* na defesa dos interesses, tanto das pautas da educação católica, quanto da legitimação do método montessori-lubienska. Na revista Critéria número 01, de 1965, foi publicada a Resolução 01/65 do CEE, cujo texto traz o Regimento do Conselho Estadual de Educação. Esse regimento aprovado em 13 de fevereiro de 1965 detalha, no Capítulo II, as competências do Conselho Estadual de Educação. Dentre essas:



X – **autorizar a organização ou o funcionamento de cursos ou escolas experimentais**, com currículo, métodos e períodos escolares próprios;

(...)

XII – **elaborar e aprovar normas para o ensino religioso**, para o ensino em escolas profissionais de grau primário, e médio e para a prática de educação física nos cursos primários e médios;

(...)

XXIX – estabelecer nos termos do artigo 93, da lei Federal nº 4024, de 1961, **planos de aplicação dos recursos estaduais**, a que se refere o artigo 169, da Constituição Federal;

XXX- **fixar o número e os valores das bolsas de estudos a serem concedidas a educandos**, de acordo com as normas aprovadas pelo Conselho, e em função dos recursos federais e estaduais destinados anualmente para esse fim; (CEE, 1965, p.18 a 20, grifos nossos)

É recorrente que as fontes se refiram ao método montessori-lubienska como experimental, logo, o item X do Artigo 6º atende diretamente aos interesses do Colégio Sion em relação à legitimidade de sua aplicação.

Avelar (1978), Carvalho (1989), Cunha (2010), Cury (2010) e Saviani (2010), ao escreverem sobre a atuação de católicos e liberais em relação à educação brasileira, permitem inserir a questão do ensino religioso como central na deflagração do embate a partir da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. A partir dessa publicação, os católicos assumem a defesa do ensino religioso e organizam-se politicamente para fazer frente à ABE por meio da Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE) e da Associação de Educação Católica (AEC).

As religiosas de Nossa Senhora de Sion participavam das reuniões organizadas por tal associação. Na ata de Conselho das Irmãs, registrada em 14 de junho de 1966, relatam que “Haverá reunião da AEC no Rio, mandaremos uma representante. A madre verá isso com M. Izabel.” (ATA DAS RELIGIOSAS DE SION, 1966, n.p.).

Tendo o ensino religioso iniciado o embate entre católicos e liberais – separando aqueles e aproximando estes dos teóricos relacionados à chamada Escola Nova - o item XII do Artigo 6º, coloca a Soeur Maria Cristina numa posição bastante *estratégica* em relação aos interesses defendidos pela AEC, uma vez que faculta ao Conselho Estadual de Educação não só elaborar, mas também aprovar normas para o ensino religioso no Estado.

Um registro em ata do Conselho Estadual de Educação, de 1966, permite afirmar que tal interlocução, de fato, foi realizada por intermédio de Soeur Maria Cristina:

Com a palavra o conselheiro discorreu sobre o interesse das confissões religiosas em implantar nos estabelecimentos oficiais um processo de ensino religioso efetivo, os estabelecimentos oficiais não propiciam as aulas.

(...)

Com a palavra o conselheiro presidente ponderou a dificuldade em formular consultas à todas as inúmeras confissões religiosas sobre os óbices para implantação do ensino religioso nos estabelecimentos oficiais. Tendo em vista que o CEE deve manifestar-se em parecer sobre a matéria, a solução seria solicitar a iniciativa do Senhor Arcebispo no sentido de formular pedido à CLN<sup>74</sup> para a regulamentação do ensino religioso, onde indicasse também os obstáculos para a implantação do mesmo nos estabelecimentos. Aprovada essa sugestão, **foi designada a Conselheira Martha Marques, para transmitir a solicitação à I. Exma. Revma.** (CEE, 1966, p. 49 a 50, grifos nossos)

Saviani (2010), no entanto, defende que o debate entre liberais e católicos se estabelece para além da questão do ensino religioso, alcançando a destinação de verba pública. Coloca-se a LDB 4024/61 como marco arrefecedor da disputa – já que o texto faculta a destinação de orçamento público às escolas particulares ou públicas. Assim, os itens XXIX e XXX, do Artigo 6º do Regimento do CEE, possibilitam à Soeur Maria Cristina, enquanto conselheira, deliberar com os demais conselheiros sobre os recursos públicos possibilitados pela LDB 4024/61.

Art. 93. Os recursos a que se refere o art. 169, da Constituição Federal, serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação, de sorte que se assegurem:

1. o acesso à escola do maior número possível de educandos;
2. a melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação;
3. o desenvolvimento do ensino técnico-científico;
4. o desenvolvimento das ciências, letras e artes;

§ 1º São consideradas despesas com o ensino:

(...)

- b) as de concessão de bolsas de estudos;

(...)

Art. 94. A União proporcionará recursos a educandos que demonstrem necessidade e aptidão para estudos, sob duas modalidades:

- a) bolsas gratuitas para custeio total ou parcial dos estudos;

---

<sup>74</sup> Câmara de Legislação e Normas.

b) financiamento para reembolso dentro de prazo variável, nunca superior a quinze anos.

§ 1º **Os recursos a serem concedidos, sob a forma de bolsa de estudos, poderão ser aplicados em estabelecimentos de ensino reconhecido, escolhido pelo candidato ou seu representante legal.** (BRASIL, 1961, grifo nosso)

Em 02 de março de 1965, as irmãs mencionam em seus diários, a possibilidade de convênio para recebimento de verba pública – que poderia ser firmado entre Estado e escolas particulares. Ainda em 1965, no primeiro ano de gestão dos nomeados, há a regulamentação dessa verba, “Art. 1º 3/65, ficam aprovadas e incorporadas à presente Resolução as ‘Normas para concessão à bolsa de estudos’<sup>75</sup>, no ano de 66.” (CEE, 1965, n.p.)

Em outubro de 1966, a revista *Critéria* nº 04, publica o parecer 02/66, legitimando a coexistência da Escola Paroquial São Francisco de Paula – que atenderia alunos bolsistas - no mesmo prédio do Colégio Nossa Senhora de Sion. Esse parecer ampliou às religiosas de Sion a possibilidade de convênio com o Estado para recebimento de verba pública e, ao mesmo tempo, possibilitou prestar seus serviços em educação para uma camada mais ampla da sociedade paranaense.

O examinar das atas de reunião do primeiro Conselho de Educação permite, ainda, mensurar meandros das aprovações e o alcance possibilitado às irmãs por meio desse *lugar de estratégia*: os protocolos de distribuição dos processos mostram que Soeur Maria Cristina - Martha Marques – era responsável pela relatoria de processos, também, de escolas públicas. Havia, portanto, um alcance que lhe possibilitava decidir sobre interesses da educação paranaense pública e privada.

---

<sup>75</sup> Publicada no Diário Oficial do Estado do Paraná de 19/11/1965.

Nº do Processo	Nº do Relatório	Assunto	Interessado	Distribuído ao Relator	Data da Distribuição	Relator	Assunto	Data da Distribuição	Relator
346	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	J. J. Carvalho	9.4.66	Eny Caldeira	13.4.66	Eny Caldeira	13.4.66
347	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	14.4.66	"	14.4.66
348	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	15.4.66	"	15.4.66
349	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	16.4.66	"	16.4.66
350	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	17.4.66	"	17.4.66
351	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	18.4.66	"	18.4.66
352	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	19.4.66	"	19.4.66
353	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	20.4.66	"	20.4.66
354	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	21.4.66	"	21.4.66
355	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	22.4.66	"	22.4.66
356	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	23.4.66	"	23.4.66
357	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	24.4.66	"	24.4.66
358	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	25.4.66	"	25.4.66
359	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	26.4.66	"	26.4.66
360	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	27.4.66	"	27.4.66
361	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	28.4.66	"	28.4.66
362	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	29.4.66	"	29.4.66
363	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	30.4.66	"	30.4.66
364	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	31.4.66	"	31.4.66
365	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	32.4.66	"	32.4.66
366	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	33.4.66	"	33.4.66
367	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	34.4.66	"	34.4.66
368	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	35.4.66	"	35.4.66
369	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	36.4.66	"	36.4.66
370	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	37.4.66	"	37.4.66
371	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	38.4.66	"	38.4.66
372	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	39.4.66	"	39.4.66
373	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	40.4.66	"	40.4.66
374	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	41.4.66	"	41.4.66
375	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	42.4.66	"	42.4.66
376	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	43.4.66	"	43.4.66
377	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	44.4.66	"	44.4.66
378	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	45.4.66	"	45.4.66
379	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	46.4.66	"	46.4.66
380	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	47.4.66	"	47.4.66
381	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	48.4.66	"	48.4.66
382	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	49.4.66	"	49.4.66
383	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	50.4.66	"	50.4.66
384	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	51.4.66	"	51.4.66
385	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	52.4.66	"	52.4.66
386	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	53.4.66	"	53.4.66
387	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	54.4.66	"	54.4.66
388	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	55.4.66	"	55.4.66
389	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	56.4.66	"	56.4.66
390	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	57.4.66	"	57.4.66
391	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	58.4.66	"	58.4.66
392	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	59.4.66	"	59.4.66
393	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	60.4.66	"	60.4.66
394	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	61.4.66	"	61.4.66
395	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	62.4.66	"	62.4.66
396	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	63.4.66	"	63.4.66
397	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	64.4.66	"	64.4.66
398	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	65.4.66	"	65.4.66
399	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	66.4.66	"	66.4.66
400	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	67.4.66	"	67.4.66
401	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	68.4.66	"	68.4.66
402	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	69.4.66	"	69.4.66
403	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	70.4.66	"	70.4.66
404	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	71.4.66	"	71.4.66
405	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	72.4.66	"	72.4.66
406	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	73.4.66	"	73.4.66
407	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	74.4.66	"	74.4.66
408	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	75.4.66	"	75.4.66
409	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	76.4.66	"	76.4.66
410	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	77.4.66	"	77.4.66
411	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	78.4.66	"	78.4.66
412	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	79.4.66	"	79.4.66
413	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	80.4.66	"	80.4.66
414	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	81.4.66	"	81.4.66
415	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	82.4.66	"	82.4.66
416	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	83.4.66	"	83.4.66
417	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	84.4.66	"	84.4.66
418	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	85.4.66	"	85.4.66
419	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	86.4.66	"	86.4.66
420	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	87.4.66	"	87.4.66
421	343	Esc. Norm. G. L. de São Paulo - São Paulo	S. E. L.	"	5.4.66	"	88.4.66	"	88.4.66

Figura 12 – Protocolo de Com. de Legislação e Norma. Fonte: CEE, 1965 a 1969, p. 9, grifo nosso.

O mesmo livro com registros dos protocolos de distribuição dos processos traz, na página 10, que o processo de autorização curricular do Colégio Sion foi distribuído em abril de 1966 para Haroldo Carvalhido<sup>76</sup> - o qual solicita que o Colégio promova modificações. Na ata da 21ª reunião do Conselho, ocorrida ainda em abril daquele ano, há o registro de que, sob relato de Carvalhido, o Colégio deveria alterar o currículo.

Escola Normal Nossa Senhora de Sion – em parecer 155/66 aprovado desde que o mesmo torne explícito em seu currículo que as quatro disciplinas optativas obedecerão regime semestral e justifique amplamente a inclusão de matemática estatística entre as optativas, ou então substituir por outra prevista no artigo 54, dos parágrafos da Resolução 26/65. (CEE, 1966, p. 31)

Cumpridas as exigências, em setembro do mesmo ano, 1966, o Colégio Sion reaparece em processo para aprovação, desta vez relacionado ao regimento interno, distribuído à relatoria da conselheira Eny Caldeira.

<sup>76</sup> Haroldo Souto Carvalhido, coronel, nomeado para o primeiro Conselho de Educação do Estado, passou a ser Presidente do mesmo de 1968 até 1970. Disponível em: [http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2010/deliberacao\\_02\\_10.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2010/deliberacao_02_10.pdf). Acesso em 10/05/2020.



[illegible]

Figura 13 – Protocolo de Comissão de Leg. e Norma. Fonte: CEE, 1965 a 1969, p. 12, grifo nosso.

Curiosamente, o processo de autorização do plano experimental da Escola Paroquial São Francisco de Paula que, segundo o registro de protocolos, foi distribuído ao conselheiro Eros Gradowski<sup>77</sup>:

19

N.º da Pessoa	N.º da Classe	Assunto	Sucessor de	Antecessor de Classe	Antecessor de Classe	Recurso	Antecessor 2. Sucessor Geral	Recurso de Classe	Recurso de Classe
326	422	Comissão de Nomeação do Conselho Administrativo de São Paulo	S.E.C.	Amorim, A. Carlos	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
327	423	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
328	424	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
329	425	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
330	426	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
331	427	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
332	428	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
333	429	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
334	430	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
335	431	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
336	432	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
337	433	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
338	434	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
339	435	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
340	436	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
341	437	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
342	438	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
343	439	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
344	440	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
345	441	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
346	442	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
347	443	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
348	444	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
349	445	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
350	446	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
351	447	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
352	448	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
353	449	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
354	450	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
355	451	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
356	452	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
357	453	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
358	454	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
359	455	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
360	456	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
361	457	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
362	458	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
363	459	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
364	460	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
365	461	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
366	462	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
367	463	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
368	464	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
369	465	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
370	466	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
371	467	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
372	468	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
373	469	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
374	470	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
375	471	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
376	472	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
377	473	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
378	474	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
379	475	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
380	476	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
381	477	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
382	478	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
383	479	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
384	480	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
385	481	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
386	482	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
387	483	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
388	484	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
389	485	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
390	486	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
391	487	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
392	488	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
393	489	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
394	490	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
395	491	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
396	492	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
397	493	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
398	494	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
399	495	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
400	496	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
401	497	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
402	498	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
403	499	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
404	500	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
405	501	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
406	502	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
407	503	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
408	504	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
409	505	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
410	506	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
411	507	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
412	508	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
413	509	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
414	510	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
415	511	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
416	512	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
417	513	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
418	514	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
419	515	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
420	516	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
421	517	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
422	518	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
423	519	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
424	520	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
425	521	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
426	522	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
427	523	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
428	524	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
429	525	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
430	526	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
431	527	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
432	528	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
433	529	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
434	530	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
435	531	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
436	532	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
437	533	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
438	534	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
439	535	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
440	536	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
441	537	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
442	538	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
443	539	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
444	540	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
445	541	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
446	542	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
447	543	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
448	544	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
449	545	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
450	546	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
451	547	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
452	548	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
453	549	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.	"	5.4.66		13.4.66	13.4.66	13.4.66
454	550	" do Conselho de São Paulo	S.E.C.						

Figura 14 – Protocolo de Comissão de Leg. e Norma. Fonte: CEE, 1965 a 1969, p. 12, grifo nosso.

<sup>77</sup> Advogado e professor universitário - Faculdade de Direito de Curitiba e Pontifícia Universidade Católica do PR.

Factualmente foi relatado, também, por Eny Caldeira. Em de outubro de 1966, traz uma ata que, pela resolução 42/66, relativa ao processo 350/66, “Artigo 1º - Fica autorizada a Escola Paroquial São Francisco de Paula com sede nesta capital a executar, a partir de 1966, o plano experimental de Escola Primária...” (CEE, 1966, n.d.) – ao final da página, assinam alguns conselheiros e, à frente do nome de Caldeira, está manuscrita a palavra “relatora”.

Certamente os processos - que interessavam à Congregação das Religiosas de Sion para legitimar o método montessori-lubienska em suas escolas - podem ter sido distribuídos ou redistribuídos ao acaso. Mas sem dúvida, foi facilitador tê-los sob a relatoria de uma montessoriana como Caldeira - sem o risco de ter tais aprovações sob suspeição pela participação direta da conselheira Martha Marques.

Todavia, outras atas de reunião do Conselho permitem perceber que Martha Marques, embora não relatasse os processos, participava de reuniões que tratavam sobre o Colégio Sion.

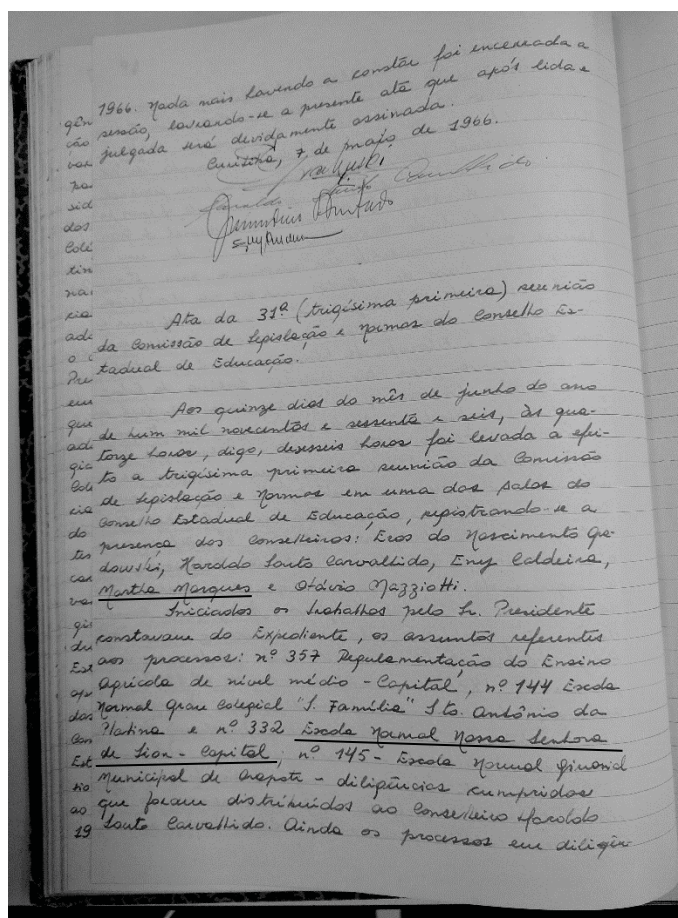


Figura 15 – Ata da Comissão de legislação e normas do Conselho. Fonte: CEE, 1965 a 1969, p.

48, grifo nosso.

Portanto, a nomeação para o Conselho de Educação possibilitou à Soeur Maria Cristina não só um *lugar para estratégias*, mas um *lugar* de onde poderia articular-se *taticamente* em relação a outros membros na legitimação de interesses relacionados aos colégios geridos pelas irmãs, dentre esses interesses, a legitimação do método montessori-lubienska.

No que diz respeito à educação católica, seja como *estratégia* avalizada pela AEC, seja como *tática* de fortalecimento interno em relação à Igreja, a interlocução das religiosas de Sion com outras religiosas acerca do método não havia sido esquecida, em 02 de abril de 1966, as fontes mencionam que:

Chegou de Petrópolis a querida Irmã Auxiliadora e de São Paulo veio a Irmã Carmem Teresa **a fim de se enfrontarem bem no manejo das classes experimentais** do nosso Primário e da Escolinha de Arte tão bem organizada pela Irmã Maria Cristina. (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1966, n.p.)

Ainda em 1966, em 15 de outubro, há mais um relato nesse sentido, “Chegaram do Rio irmã Ana Inês e quatro professoras, vieram para um estágio de dez dias, no Curso Primário.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1966, n.p.).

E apesar de laureadas pelo aval do Estado, pela nomeação de uma de suas religiosas para o Conselho Estadual de Educação no ano anterior, a interlocução com o Governo também foi mantida. Assim, em 17 de agosto de 1966, relatam: “Drº. Paulo Pimentel envia agradecimentos à Madre pelos votos que lhe foram apresentados pela passagem de seu aniversário.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1966, n.p.). Importante ressaltar que Soeur Maria Cristina fora nomeada por Ney Braga, portanto, garantir proximidade com o sucessor configurava importante *tática* na manutenção de um *lugar* de posicionamento privilegiado em relação aos rumos da Educação no Estado.

Nesse sentido, em 19 de novembro, há o relato de que “A madre foi a Porecatu conhecer a fazenda que a Senhora do Governador, Dona Yvonne Pimentel, porá à disposição das irmãs em dezembro.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1966, n.p.). No mês de dezembro, dia 11, relatam “A ‘Gazeta do Povo’ trouxe ontem notícias de festividades em Porecatu, com uma fotografia do nosso Governador e senhora ladeados de nossas irmãs que lá veraneiam.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1966, n.p.). De fato, a esposa do então governador do Paraná era



da família Lunardelli, filha do fundador de Porecatu<sup>78</sup>, no entanto, a condição do exemplar da Gazeta do Povo daquele final de semana, microfilmado e disponível na Biblioteca Pública para consulta, impossibilitou encontrar a foto mencionada pela irmã.

No ano de 1967 ocorre significativa diminuição da menção ao método montessori-lubienska nas fontes. Em 18 e 19 de abril, grafam – respectivamente - que “Alfabetização de adultos confiada às nossas professoras do primário, para as vizinhas do Mosteiro da Anunciação.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1967, n.p.), e, “Aplicação de testes no curso primário por um dos funcionários da Secretaria da Educação.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1967, n.p.). Em relação à primeira menção, não foi possível encontrar mais dados para entendimento completo do assunto ou local, já houve um Mosteiro da Anunciação em Piraquara – Região Metropolitana de Curitiba – mas não há como precisar se é essa a referência. Em relação à segunda menção, não foram encontrados mais comentários ou outras fontes que possibilitassem desenvolver o tema.

Similarmente a 1967, em 1968 há dois registros que tangenciam o método, em 04 de março as irmãs elencam a incumbência de cada irmã naquele ano e mencionam que “... No Curso Primário e Escola Paroquial (São Francisco de Paula) trabalharão Irmã Maria Cristina, Irmã Sandra Maria, Irmã Maria Bernadette, Irmã Maria Carlos, Irmã Ana Cristina.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1968, n.p.). Em 10 de março, registram que “Irmã Maria Cristina voltou da Sion do Rio, onde esteve para uma orientação às professoras do curso primário a respeito do Método Lubienska.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1968, n.p.). Interessante registrar que o Sion do Rio de Janeiro – primeira sede e núcleo central das Religiosas de Sion no Brasil –, que havia negado em 1962 a licença para aplicação do método no ginásio dos colégios Sion de Curitiba e de São Paulo, em 1968, seja por conjuntura modulada pela AEC, seja pelo trabalho desenvolvido nas outras sedes, torna-se mais receptivo ao método.

A diminuição da menção ao método nas fontes, principalmente nos relatos prosaicos dos diários, é indício de que fora incorporado ao dia a dia escolar. Não era mais uma pauta a ser colocada ou conquistada, as *táticas* transmutaram-se

---

<sup>78</sup> Porecatu foi fundada em 1941, pelo Senhor Ricardo Lunardelli. Passou a denominar-se Porecatu, de acordo com a Lei Estadual nº 199, de 30 de dezembro de 1943. Pela Lei nº 02 de 10 de outubro de 1947, foi elevado à categoria de Município. Disponível em: <http://www.porecatu.pr.gov.br/>. Acesso em 10/10/2019.

em *estratégia* a ponto de naturalizar o olhar para os detalhes cotidianos do método. Em paralelo, mas não de modo alheio, são publicadas autorizações em relação ao uso do método nos Colégios Sion e São Francisco de Paula - via revista *Critéria*, em junho e outubro de 1966 e em dezembro de 1969.

### 3. ENTRE TÁTICAS E ESTRATÉGIAS: RELAÇÕES INTERNAS, CONJUNTURAS EXTERNAS E INTERNAS

#### 3.1 - Os professores e o método montessori-lubienka

Campos (2017), Souza (2004) e Botelho (2011) ao escreverem – a primeira sobre Erasmo Pilotto e o método Montessori, a segunda e a terceira sobre os jardins de infância paranaenses – permitem perceber que a relação entre as ideias de Montessori e a educação paranaense remonta ao início do século XX, “... é possível perceber que o Método Montessori já estava presente desde 1915 nas orientações oficiais daquele Estado.” (CAMPOS, 2017, p.291); e que as teorias montessorianas sobreviveram, em maior ou menor grau, influenciando a legislação destinada a organizar a educação infantil e primária no Paraná.

Segundo Campos (2017), em meados do século XX, Erasmo Pilotto teria afirmado em seu livro *A educação é um direito de todos*, de 1952, que cessou as orientações montessorianas no Estado não por discordar de sua excelência, mas porque exigia um alto apuro técnico do mestre. No entanto, afirma que, para Pilotto:

Investir na formação de professores, contudo, foi uma das premissas de Pilotto durante a sua permanência na Secretaria de Educação. Neste afã, interferiu na carreira docente dos professores do seu estado natal, especialmente na da docente Eny Caldeira... (CAMPOS, 2017, p. 303)

Realmente Silva (2013, 2018), ao escrever sobre a educadora Eny Calderia, demonstra que os preceitos montessorianos fizeram parte de sua empreitada pela educação, tanto nacional quanto estadual. Conforme Silva (2013), tendo a educadora estudado na Europa com a própria Maria Montessori, ao retornar ao Paraná trazendo uma fotografia de Montessori, ganha do amigo, pintor, Guido Viaro<sup>79</sup> um quadro a partir do retrato da italiana.

---

<sup>79</sup> Guido Pelegrino Viaro (Veneto, Itália 1897 - Curitiba, Paraná, 1971). Pintor, ilustrador, caricaturista, desenhista, escultor, gravador, professor e articulista. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9385/guido-viaro>. Acesso em 15/10/2019.

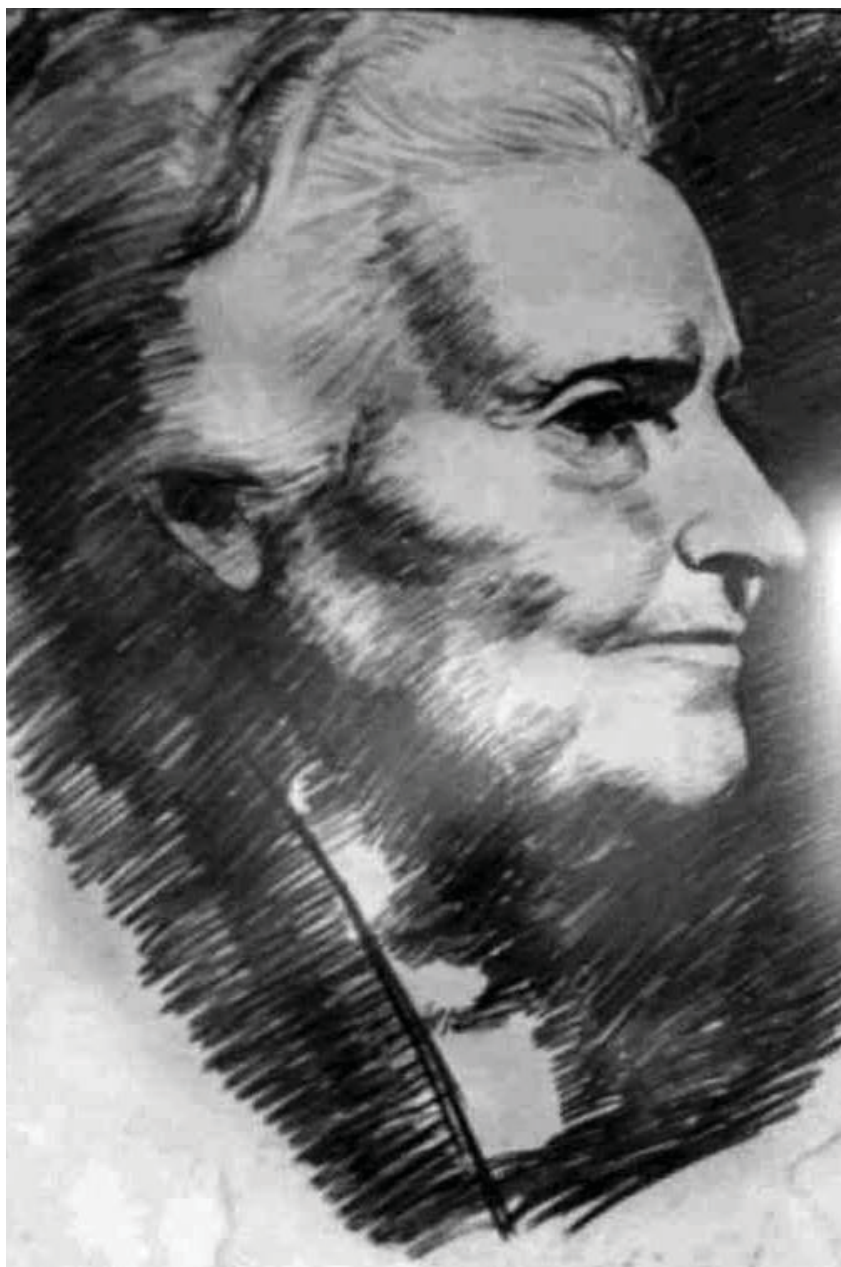


Figura 16 – *Maria Montessori*, por Guido Viaro. Fonte: Acervo do Colégio Sion, 2019.

No entanto, Eny Caldeira enfrenta obstáculos em relação, também, à aplicação efetiva das teorias montessorianas no Paraná. Dentre esses obstáculos, a resistência de professores.

Caldeira tem, durante o seu período na direção do Instituto de Educação do Paraná, **diversos conflitos com parcela dos professores da instituição, nos quais se observa uma resistência em relação aos novos métodos trazidos por Caldeira**, em especial à centralidade conferida à psicologia nos trabalhos da escola. (SILVA, 2013, p.23, grifo nosso)

Mas nem só no Paraná o professor se coloca como eixo na viabilidade do método montessoriano. Em recorte contemporâneo e âmbito nacional, Pires (2018) analisou potencialidades e desafios na aplicação do método Montessori, partindo da premissa de que o professor aciona um conjunto de vivências e saberes para sua prática.

Dessa forma, compreende-se que a mobilização dos saberes docentes, vistos e analisados de acordo com as diversas realidades vivenciadas pelo professor, são fundamentais para a investigação das práticas realizadas por esse sujeito.

Para atuar em sala de aula, o professor aciona seu conjunto de saberes, o que sustenta e viabiliza a escolha de suas práticas. (PIRES, 2018, p.27)

A pesquisadora, então, elencou esforços realizados no Brasil para formar professores habilitados a utilizar o método Montessori; e aplicou questionários aos que atuam em escolas montessorianas. Pires (2018) demonstrou que a aplicação do método ainda apresentava, em 2018, desafios, normalmente procedentes de vivências alheias ao método – profissionais não formados por, ou em, escolas montessorianas – já que sua prática altera paradigmas comumente encontrados nos saberes docentes.

Logicamente, o Colégio Sion de Curitiba para implantar o método montessori-lubienska precisou formar professores. No princípio, a demanda era incipiente, já que o processo se deu de modo gradativo, e eram religiosas - suas formações eram via Congregação, na França, com Madame Lubienska de Lenval, ou pela AEC, no Brasil, com Pierre Faure. Entretanto, com o passar do tempo, o aumento de turmas gerou, cada vez mais, a necessidade de professores leigos em seus quadros. Assim, Soeur Maria Cristina relata que:

A Dona Eny Caldeira me deu muito apoio, muita presença. Eu tenho a fotografia dela, pintada pelo... Guido Viaro, da Maria Montessori - era da Dona Eny Caldeira, ela, depois que morreu, deixou pra mim.

Era difícil formar os professores. Os professores mais velhos são mais difíceis. Porque as outras estavam fazendo magistério ainda e eu era professora de didática no magistério. A coisa corria bem ali. Mas os professores de ginásio, era uma coisa terrível.

Eles têm uma concepção diferente da gente e a permanência<sup>80</sup> quebrou esse negócio de aula expositiva. (SOEUR MARIA CRISTINA, 2018)

---

<sup>80</sup> Como a irmã designa um período no contraturno que era destinado exclusivamente à pesquisa dos alunos para resolução de questões propostas pelos professores.

Eny Caldeira, parceira da irmã frente ao primeiro Conselho Estadual de Educação, tanto por esse relato quanto por indícios encontrados nas fontes escritas, foi importante para o Colégio Sion na empreitada pelo método montessori-lubienska. É natural que a educadora, ao final da vida, tenha deixado para a irmã o quadro<sup>81</sup> com a figura que selou a vivência de ambas na área da educação, Maria Montessori.

Ao continuar seu relato, a irmã corrobora a afirmativa de Pires (2018) quando afirma que os professores mais velhos apresentavam mais resistência ao método, uma vez que já acumulavam determinado conjunto de saberes e vivências. Mais do que isso, ao mencionar que as alunas formadas internamente eram mais acessíveis, ressalta a possibilidade de que a escolha pelo curso Normal como sequência na implantação do método foi, de fato, uma *tática* necessária para suprimento do quadro docente.

Maria Luísa Xavier Cordeiro, ex-aluna, ex-diretora do Colégio Sion – trabalhou na escola de meados de 1960 até o ano 2000 - e no contexto da entrevista, 2018, membro do Conselho Estadual de Educação do Paraná, ao ser perguntada sobre a formação de professores para aplicação do método diz:

Pois é, quando eu me formei (no Sion, início da década de 1950) era tradicionalista, não tinha nada da Montessori, as fichas vieram com o método... Outra coisa muito importante são os momentos de silêncio, que ensinam a pessoa a pensar em si próprio, que levam a uma atitude muito rara de se encontrar hoje, que é o poder de reflexão, não o raciocínio, é reflexão, ficar remoendo aquela coisa dentro da cabeça até achar um jeito, até entender o que aquilo significa, que o Sion fazia muito e faz até hoje.

(...)

Os professores tinham a semana pedagógica e faziam reunião semanal com aquele assunto, cada uma trazia a dificuldade.

A Soeur Cristina que orientava tudo, se tinha dificuldade, ela resolvia, se tinha um problema, ela ia na sala, sentava com os alunos pra entender o que estava acontecendo, trabalhava com as alunas do magistério - que daí começavam a aprender o método e passavam a trabalhar com ela.

Os professores se autoavaliavam...

Olha, os mais moços, que já tinham tido a formação no magistério, não achavam nada ruim. Os mais velhos, punham pé pra trás naquilo. Mas não tinha outro jeito, tinham que aceitar ou, então, iam embora, mudava o professor, né!?

Então, os mais velhos tinham um pouco de dificuldade - do trabalho de fichas, porque trabalho de ficha é corrigir lição o que dá a vida, ir com aquilo pra casa e trazer de volta, mas era um carinho com as fichas que nem sei... Os professores iam se adequando, não me lembro de uma dificuldade específica com o método porque se conversava muito

---

<sup>81</sup> A obra de Guido Viaro – Figura 16 - permanece exposta na parede de uma das salas do Colégio Sion.

na reunião semanal: por que deu, por que não deu, o que não dava certo, a gente ia pra sala de aula trabalhar com o professor. Não tinha momento em que a gente não estivesse atento ao que se passava no colégio, a gente participava de tudo. Os mais velhos (professores) reinavam um pouco pra fazer a ficha, que dava muito trabalho, mas depois se acostumavam. (MARIA LUÍSA XAVIER CORDEIRO, 2018)

É interessante que tanto a Soeur Maria Cristina quanto a Maria Luísa Xavier Cordeiro tenham recordado a discrepância em relação à aceitação do método em professores a que adjetivam como velhos ou novos, “Conforme a circunstância, ocorre a emergência de certas lembranças, a ênfase é dada a um ou outro aspecto.” (POLLACK, 1989, p. 8).

Obviamente, professores formados no colégio internalizavam as propostas da escola de modo mais natural em relação a outros. Entretanto, o quadro docente não poderia se sustentar apenas com as irmãs e professores formados pelo ensino secundário do Sion, já que segmentos como o ginásio dependiam de professores especialistas em diferentes áreas. Assim, com corpo docente heterogêneo, as reuniões semanais e o acompanhar de perto descritos por Cordeiro eram importantes *estratégias* de controle das *táticas* que cada professor poderia impor ou contrapor ao método no dia a dia das salas de aula. Nos arquivos da escola, foi possível localizar a descrição de uma reunião com professores, realizada em 1963, na qual o método é mencionado como pauta, no entanto, a fonte descreve o encontro como mensal.

Aos vinte e nove dias do mês de março de mil novecentos e sessenta e três, realizou-se a segunda reunião pedagógica mensal deste ano letivo, contando com a presença de vários membros do corpo docente, da Sra. Inspetora Estadual Maria de Lourdes Marques Chaves, da diretora Irmã Martha Maria de Sion, da Superiora do Colégio – Irmã Ana Vitória de Sion – que iniciou a reunião dirigindo aos professores rápida palestra sobre o método adotado e os resultados obtidos nos anos anteriores, falhas e correções das mesmas; continuação do método partindo do concreto, do já vivido. Tomando a palavra, a Irmã Martha Maria de Sion falou sobre a união que deve reinar entre professores e a Direção do Estabelecimento, dos professores e alunas, da constância dos mesmos, perseverança constante na exigência do trabalho das alunas, personalidade do professor e autonomia.

A diretora do Curso, Irmã Martha de Sion, pediu que os professores organizassem e apresentassem, com urgência, os programas relativos as suas disciplinas; pediu que os horários de início e término fossem rigorosamente mantidos; a apreciação dos boletins na época certa entregues à secretaria, as fichas para o mês entrante; apresentou ainda modelo gráfico para determinar o aproveitamento e comportamento da aluna, que cada professor deve ter. No gráfico deverão constar os seguintes conceitos: excelente, muito bom, bom, regular e medíocre.

Tratou-se ainda de vários assuntos atinentes ao método do curso, principalmente das faltas, que poderá fazer a aluna ficar para segunda



época. Cada professor expôs sua opinião e dificuldade em relação ao método. (COLÉGIO SION, 1963, p.71)

Ao relatar que a diretora do curso apresentou um modelo gráfico para aferir resultados, a retórica da irmã marca racionalidade no planejamento. É possível encontrar referências a outras escolas afinadas a tal postura no Paraná daquele contexto, segundo Silva (2008), no Colégio Estadual do Paraná, entre as décadas de 1960 e 1970, “Todos os trabalhos eram registrados. Era realizado um levantamento das notas dos alunos e, a partir deste, gráficos eram confeccionados.” (SILVA, 2008, p. 46). A autora ainda relata que no Colégio Estadual do Paraná busca-se objetivar os resultados:

Eficiência essa que deveria, inclusive, ser compilada e registrada em “dados concretos” (que poderiam ser gráficos ou fichários de alunos) para serem apresentados à Direção do Colégio. Verifica-se a ênfase em coletar e ordenar dados, tanto para a organização do trabalho como para exposição de resultados dos mesmos. (SILVA, 2008, p.33)

Vale ressaltar que a demanda por racionalidade, controle e planejamento é uma marca característica do país da década de 1960. Ao escrever sobre desenvolvimentismo na Educação do Paraná, Gonçalves e Gonçalves (2008) permitem perceber que tal demanda fora iniciada antes mesmo da Ditadura Civil Militar.

Neste sentido, deve-se lembrar que avaliação, acompanhamento, supervisão e controle eram elementos característicos da lógica de planejamento, racionalização e modernização administrativa, e já vinham sendo indicados nas mensagens desde a década de 1960 e eram compatíveis com o pensamento racional, centralizador e burocrático, que se colocava em âmbito nacional. (GONÇALVES, GONÇALVES, 2008, p. 167)

Similarmente, a importância do controle, avaliação e planejamento podem ser encontrados na solicitação que a diretora direciona aos professores do Colégio Sion, quando propõe que apresentem urgentemente seus planejamentos e, sobretudo, quando propõe um modelo gráfico para determinar os resultados - conforme consta na ata de reunião. Pouco antes dessas solicitações, paradoxalmente, a diretora ressalta a importância da autonomia do professor.

Em relação ao método, infelizmente a narrativa não descreve as falhas e nem as alternativas escolhidas para solução das mesmas. Mas, possibilita inferir que havia acompanhamento da aplicação do método e que eram desenvolvidas *estratégias* para contornar situações implicativas. Dois pontos fundamentais na *estratégia* desenvolvida pelas irmãs em relação aos professores transparecem nesse registro – a valoração da proximidade com a Instituição e a manutenção do diálogo entre as partes. As irmãs se articulam a partir desses eixos desde 1959, quando provavelmente iniciou-se a demanda por professores leigos que aplicassem o método.

1 de maio de 1959.

Depois da missa, Notre Mère acompanhou o grupo de professoras do primário num piquenique aqui pertinho. Tratamos de assuntos referentes ao novo método que está entusiasmando as mestras do primário. (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1956, n.p.)

As professoras do primário, nesse momento, já não eram exclusivamente freiras - dado o modo como as irmãs descrevem o programa entre o grupo e a madre superiora. Além disso, é muito provável que o colégio tenha organizado o encontro pós missa como parte da comemoração do Dia do Trabalho. Todavia, durante a comemoração, conversam sobre o método. Tanto a cerimônia quanto o contexto de homenagem tornam improváveis quaisquer questionamentos por parte das professoras, quiçá, tenham entendido que estar receptivas ao método fosse importante *tática* na manutenção de seus empregos.

Essas táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustentam, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição. (CERTEAU, 1998, p. 47)

De modo proposital ou *sob cálculos objetivos*, a circunstância escolhida para abordagem das professoras em relação ao método é tacitamente marcada pela dicotomia das relações de poder – trabalhador, empregador.

Ainda naquele ano, no início de outubro de 1959, as irmãs registram:

Convocamos alguns professôres para uma reunião, na qual expusemos um plano para classes experimentais para o próximo ano. Contamos com a honrosa presença de Dona Diva Vidal que nos deu seu inteiro apoio. (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1959, n.p.)

A utilização do verbo convocar reitera a unilateralidade da decisão e a obrigatoriedade da participação do professor, ratificados pelo verbo expor – que conota a propriedade não dialógica da questão. Além disso, a presença de uma representante do Estado, reforça a legitimidade da prática proposta. É factível aos professores, e nesse momento nada sutil, que deveriam estar preparados à ampliação do método no próximo ano letivo. Realmente, em fevereiro de 1960, grafam:

Tivemos importante reunião das professoras do Normal, e muito nos consolou a reciprocidade de todas em aceitar as diretrizes do método experimental e amável disponibilidade de tôdas na preparação das fichas. Estava presente Dona Diva Vidal, chefe do ensino normal que nos dá plenos poderes e muito nos incentivou. (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1960, n.p.)

Em tom mais ameno, novamente com a presença de uma representante do Estado, descrevem o início da participação efetiva de professores leigos no processo de implantação do método – bem como a materialização da *estratégia* que visava formar, no curso Normal do Colégio Sion, parte do corpo docente.

Tal iniciativa, entretanto, demoraria a render seus frutos e não compreenderia segmentos como o, então, ginásio - para o qual há exigência de formação específica por área. Nesse sentido, em 24 de janeiro de 1961, as irmãs escrevem, “Visto a grande dificuldade de obter professôres para a classe experimental, resolvemos continuar, por êste ano, com o método tradicional no I ano ginasial.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1961, n.p.). Antes, portanto, de formalizarem a solicitação para aplicação do método no ginásio junto aos superiores da ordem, as irmãs preocuparam-se com meios para materializar sua aplicação.

Em 1962, registram as fontes que professores leigos começam a ser formados para ministrar o ensino religioso, eixo do processo educativo na perspectiva de Lubenska de Lenval, “Ficamos contentes com a grande abertura que encontramos nas professôras leigas. Sentimos grande boa vontade em querer melhorar o método do ensino religioso.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1962, n.p.).

Em relação ao curso Normal, a professora Beth Miró, aluna na década de 1960 que se tornou professora do Colégio Sion, disse em entrevista que:

Em 1963, (como normalista), a gente trabalhava no processo das fichas, e coisa e tal, mas não que aprendesse a metodologia. A gente trabalhava com as aulas ambientes, essas coisas.

Eu comecei a descobrir mesmo a Montessori quando comecei a trabalhar. A irmã Maria Cristina formava, nós tínhamos reuniões semanais e nessas reuniões, eram reuniões de formação. Ela formava tanto no método, como espiritualmente. Tudo que tinha dentro do colégio, cada semana era uma coisa. Ela dava aula e você montava o caderno segundo as orientações dela. Daí você aplicava. (BETH MIRÓ, 2018)

As fichas mencionadas por Miró eram elaboradas - ou tinham elaboração supervisionada - pelas irmãs e propostas para resolução dos alunos. Tais fichas são *estratégias* empregadas pelas irmãs para suprir, pela produção, material que possibilitasse aplicação consonante às proposições do método em especificidades e contextos não previstos por Montessori ou Lubienka de Lenval. Todas as alunas e professoras entrevistadas para esta pesquisa, no entanto, associam literalmente o material às matrizes teóricas.

Como os utensílios, os provérbios, ou outros discursos, são marcados por usos; apresentam à análise as marcas de atos ou processos de enunciação; significam as operações de que foram objeto, operações relativas a situações e encaráveis como modalizações conjunturais do enunciado ou da prática; de modo mais lato, indicam portanto uma historicidade social na qual o sistema de representações ou os procedimentos de fabricação, não aparecem mais só como quadros normativos, mas como instrumentos manipuláveis por usuários. (CERTEAU, 1998, p. 82)






Embora não esteja entre os objetivos desta pesquisa esmiuçar aspectos didáticos no conjunto dessa produção, algumas imagens selecionadas ilustram, além da *estratégia* desenvolvida para suplementação de material, *estratégias* empregadas por meio das fichas no processo de implantação do método montessori-lubienka.

Em suas dimensões, essas fichas equivalem a meio papel sulfite A4, são manuscritas e apresentam desenhos em nanquim. Arquivadas sequencialmente contendo mais de uma cópia por página, apresentam original em papel de seda e estavam armazenadas de modo seriado – compreendendo do segundo ao quarto ano, as disciplinas de Português, História, Geografia, Ciências, Aritmética e Matemática. Há, frequentemente, indicação que sugere aplicação semanal das mesmas, na parte superior, compreendendo todos os meses letivos.

Na imagem que segue, existe indício sobre o contexto de produção do material - na moeda que ilustra o exercício de Aritmética, consta o ano de 1961.

2º ano.  
3ª semana de novembro ARITMÉTICA - 1

1) Escreva sobre os pontinhos, o nome e o valor destas moedas.

2) Somando o valor das moedas, quanto você terá em dinheiro?

Arme e efetue:

$$843 + 5247 + 21 = 893 \neq 759 =$$

$$532 \times 204 = 8935 \div 34 =$$

Efetue a expressão:

$$8 + 3 \times 2 - (9 \div 3) \times 5 =$$

Fui a uma loja e comprei 5 metros de renda por Cr\$ 1.432,00, 3 de um bordado por Cr\$ 832,00. Quanto recebi de troco se havia levado Cr\$ 3.000,00; quanto gastei e quanto comprei ao todo de bordado e renda.

Solução raciocinada	Cálculo	Resposta:

Figura 17 – Ficha de aritmética da 3ª semana de novembro, 2º ano. Fonte: Colégio Sion, 196-.

4º ano. HISTÓRIA

- Quais foram as primeiras medidas de D. Pedro?
- Que fizeram as Cortes portuguesas contra o Brasil?
- Que aconteceu no dia 9 de janeiro de 1822.

Não se restrinja ao que estudou nos esquemas. Leia sobre o assunto, nos livros que estão sobre o armário e responda com clareza e muitos dados.




Figura 18 – Ficha de História, 4º ano. Fonte: Colégio Sion, 196-.

Na ficha de História, é interessante atentar sobre como a pergunta de número dois direciona à vilania da corte portuguesa, alicerçando o processo de Independência. Todavia, a escolha da fonte como parte desta pesquisa se deve à descrição dada ao final – a solicitação para que lessem os livros sobre o armário, compilassem dados e não se restringissem a esquemas, ratifica a descrição feita pela ex-aluna Juçara Sprenger, “A professora não entregava a ficha, você ia lá e escolhia... Tinha os livros na sala, você ia lá, pegava os livros, pesquisava...” (JUÇARA SPRENGER, 2018).

Portanto, os alunos operavam em relação ao material com autonomia. Todavia, as questões propostas remetem ao que, hoje, adjetiva-se como conteudistas - permanecendo no padrão da época. Como atenta Gonçalves (2011) em relação ao ensino de História daquele contexto:

As perguntas podem ser respondidas copiando-se os trechos do texto no local certo, ou decorando as informações, o que está coerente com a função atribuída à escola naquele contexto e com o método por ela assumido. (GONÇALVES, 2011, p.54)

Nas imagens que seguem, há registros de *estratégias* empregadas por meio do material para fidelização de alunos. Uma proposição ao final da atividade, já no primeiro semestre do ano que preparava para o ginásio, solicita o registro da intenção de permanecer no Colégio - suscitando o assunto em sala e, por extensão, em parte das casas.



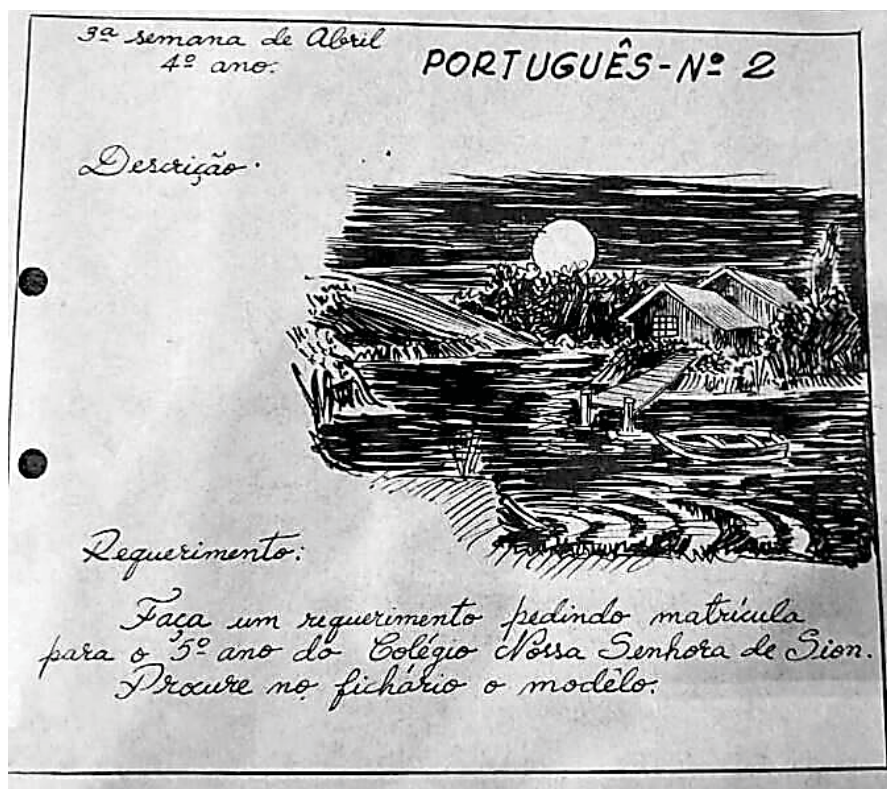


Figura 19 – Ficha de português para a 3ª semana de abril, 4º ano. Fonte: Colégio Sion, 196-.

O preenchimento da solicitação de matrícula segue um padrão, uma vez que menciona determinado modelo a ser seguido pelo aluno, no entanto, não foi possível encontrar nenhum indício sobre a validade formal desses requerimentos. Outro aspecto interessante é que a utilização do verbo procurar, ao final do texto, confirmando novamente o relato da ex-aluna Juçara Sprenger, de que os alunos buscavam pelas atividades.

As imagens que ilustram as fichas são significativas, tecem relação com o texto escrito de modo a exemplificar, complementar ou suggestionar. No caso da Figura 19, a ilustração ocupa boa parte do espaço, é rica em detalhes e remete a uma paisagem natural, compondo atmosfera comumente associada à tranquilidade, o que supõe segurança. Preencher, então, o requerimento para continuar no Colégio, poderia simbolizar uma passagem tranquila e segura para a próxima etapa, o ginásio. Do ponto de vista comercial, “Consiste em sugerir algumas maneiras de pensar as práticas cotidianas dos consumidores, supondo, no ponto de partida, que são do tipo tático.” (CERTEAU, 1998, p. 103).

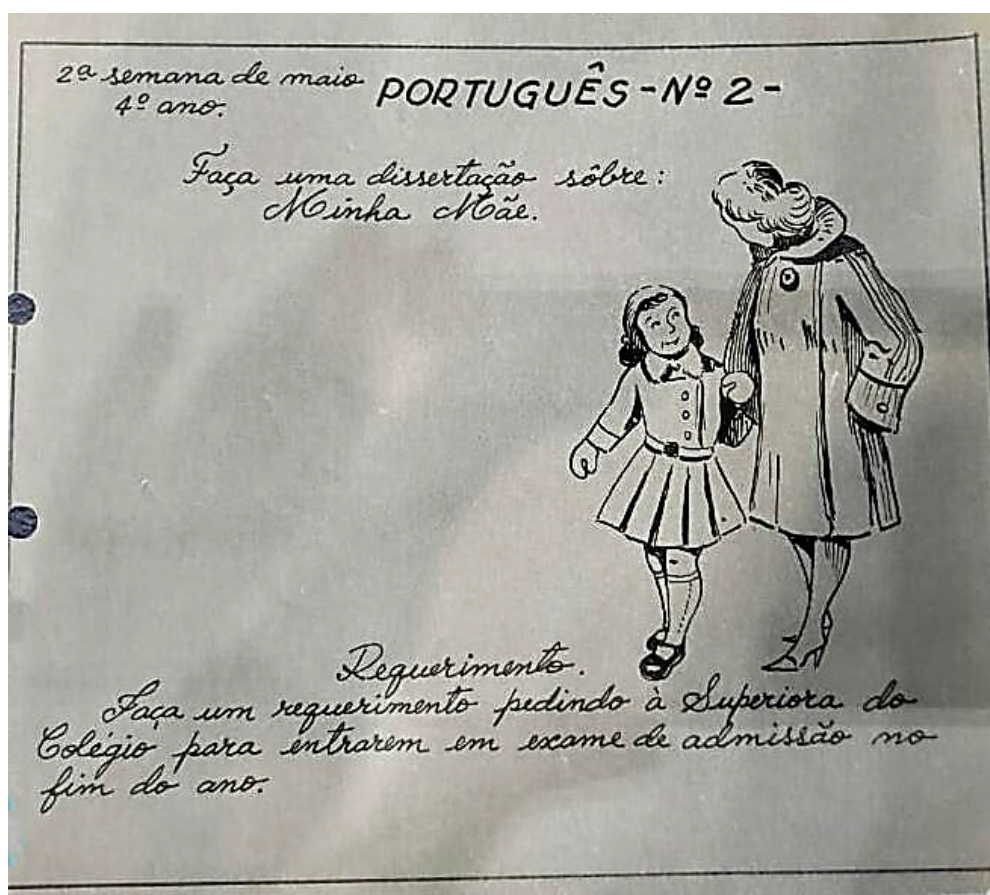


Figura 20 – Ficha de português para a 2ª semana de maio, 4º ano. Fonte: Colégio Sion, 196-.

No mês dedicado às mães, solicita-se que dissertem sobre a figura materna. Segundo Certeau, “Mesmo deslocada, posta de lado – ou transformada em resto – a enunciação não pode ser dissociada do sistema de enunciados.” (CERTEAU, 1998, p. 253), logo é o conjunto dos textos – inclusive o visual, a imagem, e as orientações oralmente transmitidas na aplicação da atividade – que engendram o todo comunicativo. Se observados os detalhes recuperáveis desse todo comunicativo: há uma ilustração em que mãe e filha, tacitamente bem trajadas, parecem agir com cumplicidade; na sequência, orienta-se que solicitem à Madre Superiora a participação da admissão para a próxima etapa. Desse modo, ao iniciar a ficha, a emotividade é potencializada pelo tema proposto, a imagem reforça o *status* social a que as figuras femininas – mãe e filha – pertencem, e o exercício encerra propondo que solicitem à figura equivalente à materna dentro da ordem – a madre superiora - a permanência no Colégio.

Vale ressaltar que parte dessa demanda por preenchimento de formulários deve-se, obviamente, a exigências burocráticas destinadas às fiscalizações das escolas - acirradas desde o início da década de 1930.

O Decreto nº 528, de 02 de março de 1932, conceituou o controle como meio de ativar os trabalhos nas escolas e, para tanto, dividiu o Estado em cinco regiões, criando então cinco Inspetorias Regionais de ensino para efetuarem o serviço de inspeção técnico-administrativa dos estabelecimentos de ensino em geral. (...) A disseminação de inspetorias por todo o território, bem como a aprovação do regulamento do serviço de inspeção técnico-administrativa dos estabelecimentos de ensino em geral indicam que todo o ensino no estado estava, a partir de então, fiscalizado pelo governo. (MIGUEL, 1992, p. 84)

A obrigatoriedade de registros, o controle e a fiscalização a que as escolas eram submetidas, no entanto, não explicam a conotação na qual a solicitação para o preenchimento de tais formulários foi alicerçada nas fichas.

Outros indícios relevantes podem ser encontrados nas fichas. Por exemplo, na ficha de aritmética, Figura 21, a menção sobre a presença de livros nas classes é reiterada. Certamente, a afirmação poderia não ter relação com o cotidiano escolar, configurando simplesmente uma hipótese para fins matemáticos, no entanto, a alusão à Soeur Maria Cristina reforça que a formulação desses problemas partia de uma perspectiva analógica.

2ª semana de Abril  
1º ano.

ARITMÉTICA - Nº 1 -

Soeur Cristina ganhou uma coleção de livros, numerados de 1 a 30. Empréstou para nossa classe os livros...

IV IX XV XVIII XIX XXVI XXX

As classes do Colégio estão trazendo ovos de Páscoa para os pobres.  
O 1º ano trouxe 127 ovos. O 2º ano trouxe 118 ovos.  
Quanto ovos já temos?  
Solução raciocinada. Cálculo

Resposta:

Figura 21 – Ficha de português para a 2ª semana de abril, 1º ano. Fonte: Colégio Sion, 196-.



Pode-se observar ainda, que valores religiosos e humanos são reforçados por meio da atividade, estimulando a doação de ovos da Páscoa. Ao permearem a formação em diversas áreas pela formação espiritual atendem a proposições de Lubienska de Lenval.

Outra ex-aluna entrevistada para esta pesquisa, Vicentina Ruela, que fez o curso Normal no Colégio Sion no mesmo contexto e que não chegou a atuar como professora do colégio, relatou:

Em 1956 eu era estudante do ginásio, devia estar na sexta série, mas nós não tínhamos o método Montessori no ginásio. Tive contato com o método a partir de 1960.

O método entrou com a elaboração das fichas, e nós, fazíamos todos os nossos trabalhos com as fichas. Era muito mais livre pra nós que estávamos acostumados a ter uma aula de geografia, uma aula de história, uma aula não sei das quantas, então, era um método muito mais livre, você escolhia com o que você queria lidar naquele dia. (...) Pra nós foi uma mudança grande, a gente tinha aquele período de permanência que era quando a gente fazia ficha, cada um fazia o que queria, a gente achava essa liberdade uma maravilha, pra nós foi uma mudança muito grande. (VICENTINA RUELA, 2018)

Daí pode-se depreender que as alunas eram inseridas às práticas, mas não havia uma proposição declaradamente voltada ao método. Algumas – a partir da vivência como normalistas – foram preparadas à parte, com maior profundidade, para aplicação do método no Colégio, tornando-se professoras dos menores.

Embora as ex-alunas entrevistadas para esta pesquisa não se recordem de aprender sobre a teoria de Montessori ou de Lubienska de Lenval, alguns dos registros do planejamento do curso Normal – conservados em livros ata - no Colégio Sion, informam que havia abordagem a essas matrizes. Nos registros referentes ao planejamento do primeiro semestre de 1963, para o 2º ano do normal, constam as informações:

Relatório da matéria dada no mês de março de 1963.

Pedagogia – 2º ano normal

Aula do dia 1º - a pedagogia de Maria Montessori.

Ficha nº 1: Leia o prefácio do livro “A educação do homem consciente” e dê sua opinião a respeito, depois, fazer um resumo do que leu.

(...)

Aula do dia 25 – aprendizagem da leitura.

Início da alfabetização – método fonético de Mme. Lubienska.

(...)

Relatório da matéria dada no mês de abril de 1963.

Pedagogia – 2º ano normal

Aula do dia 5 – Pedagogia de Mme. Lubienska. (...)

(COLÉGIO SION, 1963, p. 91 -102)

Já nos registros referentes ao planejamento do primeiro semestre de 1963, para o 3º ano do normal, constam as informações:

Relatório da matéria dada no mês de março de 1963.

Didática da Aritmética – 3º ano normal

Ficha 1:

1 – Por que a didática tradicional, isto é, a didática que ainda se adota em muitas escolas já está ultrapassada?

2 – Qual é a frase filosófica da Pedagogia Montessori?

Ficha 2:

1 – Que papel desempenha a educação sensorial na pedagogia montessoriana?

(...)

Ficha 4:

1 – Procure saber qual é o objetivo da aprendizagem da aritmética segundo Maria Montessori.

(...)

Didática da Aritmética – 3º ano normal

Ficha nº 5:

1 – Por que Maria Montessori considera seu material como sendo “abstração materializada”?

2 – Que material montessoriano se destina ao trabalho de distinguir.

(...)

Ficha nº 8:

1 – Procure descrever a “técnica do isso” do material dourado para a aprendizagem da composição do número.

(...)

(COLÉGIO SION, 1963, p. 119 -129)

Caso tenham sido aplicadas, a formulação das questões demonstra um direcionamento tanto aos referenciais teóricos – Maria Montessori e Mme. Lubienska de Lenval - quanto à primazia do método montessori-lubienska em relação aos demais. Então, o modo como é direcionada a narrativa, promove a prática do método, “A narrativização das práticas seria uma “maneira de fazer” textual com seus procedimentos e táticas próprios.” (CERTEAU, 1998, p. 152).

A ex-aluna e professora Beth Miró forneceu um conjunto de papéis, majoritariamente mimeografados, que teriam sido entregues no decorrer de seu treinamento como professora do primário do Colégio. No entanto, o longo período em que a professora permaneceu vinculada ao Colégio – trabalhou até 2019 no local – e a impossibilidade de datar o material, inviabilizou explorá-lo, neste momento, com o rigor científico necessário.

De qualquer modo, formar corpo docente habilitado para aplicar o método montessori-lubienska implicou *estratégias* das quais as irmãs do Colégio Sion não poderiam prescindir – materiais, reuniões, cursos, supervisão, formação de normalistas - uma vez que o método pedagógico passa pelo crivo constante da rotina em sala de aula.

### 3.2 – Familiares e o método montessori-lubienska.

Ao ser inquirida sobre a relação com pais, ou familiares, dos alunos na época em que o método estava sendo implantado, Soeur Maria Cristina assim a descreve:

Olha, eu não tive muito sucesso, porque os pais estavam muito assim, não sei. Não quero falar, mas...  
Você viu o discurso que o Palácio<sup>82</sup> fez pra mim? Não foi na missa, foi algo que falou fora sobre a imposição do método (entrega um papel com o texto). Nós estávamos lá onde bate o sol e ele falou da dificuldade que eu tive. Porque os pais não receberam, sabe? (SOEUR CRISTINA, 2018)

Na transcrição do discurso do padre, entregue pela irmã, a homilia na qual constam os comentários relacionados à irmã e ao método – pelos quais Soeur Maria Cristina se sentiu representada.

Foram cento e dez anos de resistência, confronto e superação de inúmeras dificuldades e vicissitudes pelas quais o Colégio passou. Testemunha privilegiada de quase metade desse tempo, Ir. Cristina é a prova viva de que o objetivo perseguido pela educação oferecida ao longo desses anos foi e continua a ser a vida: formar pessoas para a “excelência humana”. Porque a educação tem seus próprios fins que devem ser respeitados: formar pessoas que não pensem só em si e na sua capacitação, mas que sejam capazes de pensar-se com outros e para outros; a fim de construir um mundo mais humano e mais justo; pessoas que saibam unir a competência com a compaixão.  
Por isso, essa maneira de encarar a educação conforme o método montessoriano é em si mesma apostólica, é uma missão, por ser uma busca do humano pleno. Os que cremos no que significa a pessoa de Jesus Cristo, afirmamos tranquilamente esse humanismo sem o camuflarmos em proselitismo religioso. Deus e o ser humano não são rivais. Deus cresce quando vê crescer o ser humano. (COLÉGIO SION, 2016, n.p.)

A menção à homilia feita dois anos antes da entrevista e o conservar do papel contendo o texto reforçam a importância que a perspectiva oferecida pela narrativa do padre teve para a irmã – a defesa de um método para a formação integral do ser humano, assim adjetivada por propor que contemplasse aspectos para além do acadêmico, foi de fato valorada por Montessori e exponenciada por Lubienska de Lenval que propõe a centralidade da formação espiritual; embora esta, curiosamente, não tenha sido mencionada no discurso. Após a entrega do papel, a irmã segue sua narrativa:

---

<sup>82</sup> Carlos Palácio, padre jesuíta, doutor em teologia pela Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma (Itália), que celebrou missa comemorativa, em 2016, no Colégio Sion, para marcar cento e dez anos da primeira chegada das irmãs ao Paraná.



As crianças no chão foi a coisa pior. Aí, teve um médico, não sei se era estrangeiro, mas era sim... Um judeu. Ele me ajudou muito porque eu falava que não fazia mal as crianças sentarem no chão, que era bom, que dava segurança. Mas não tinha jeito, era toda reunião: “Mas as crianças sentadas no chão, não é possível!”.

Eu comprei a mobília adequada para as crianças, eu fiz de tudo, mas punha as crianças sentadas no chão, e eles seguiam brigando por causa das crianças no chão. Vou tirar as crianças do chão, pensei, não tem jeito. Mas então esse médico veio e fez várias palestras para os pais, mostrando a segurança que as crianças tinham de estar no chão. Disse também que abria a bacia das crianças, que depois - eram as meninas, só tinham meninas aqui – como mulheres iriam ter partos e já estavam preparadas. Tinha coisas assim, sabe, implicâncias com o que eles não sabiam. Depois, tinham as professoras na linha<sup>83</sup>, davam a linha e não se incomodavam com a roupa. Vinham de saia, então, na hora de dar linha era um tal de menina dizer que viu a calcinha da professora!<sup>84</sup> (SOEUR MARIA CRISTINA, 2018)

Ao propor uma alteração na disposição das salas de aula daquele contexto – as crianças sentadas sobre o chão – o embate entre a teoria de Montessori, campo científico, e a cultura, modo como os pais naturalizaram o olhar sobre o ambiente escolar, dá-se. O argumento do médico, embora perito em outra área – a Saúde – parece ter tido providencial valia nas negociações empreendidas por Soeur Maria Cristina junto aos pais.

Alguns desses debates, dizem precisamente respeito à relação de cada ciência com a cultura, podem ser precisados e é possível indicar suas possíveis saídas através de duas personagens que aí se defrontam, o perito e o filósofo. Cabe a ambos a tarefa de mediadores entre um saber e a sociedade... (CERTEAU, 1998, p. 65)

No compilado de textos publicados via livro Memórias, pelo Colégio Sion em 2006, é possível encontrar narrativas de ex-alunas da década de 1950 e 1960 que mencionam os tapetes usados para sentar no chão e as aulas de linha. Nos textos produzidos pelas ex-alunas, Maria Bernadete Carneiro Bettega escreve “Aprendi a ler e a escrever no tapete... Nas aulas de Linha, cantos e coreografias inesquecíveis.” (COLÉGIO SION, 2006, p. 106-107); Silvana Maria Prazeres

---

<sup>83</sup> Exercício previsto no método montessoriano que, ainda hoje, ocorre diariamente na rotina da Educação Infantil e do Fundamental I do Colégio Sion. As crianças devem andar sobre uma linha traçada, respeitando o espaço do outro, concentrando-se para que seja perfeito o encaixe do pé sobre a mesma. Conforme alcançam maior controle sobre seus movimentos, algumas dificuldades vão sendo inseridas, pode ser pedido à criança para que ande na linha segurando um copo cheio de água, por exemplo. O grau de dificuldade vai aumentando conforme avançam as etapas.

<sup>84</sup> Talvez o sentar das alunas sobre o chão, o desenvolver dos movimentos, o mediar das atividades pelas professoras que circulavam nas salas tenham eventualmente ocasionado ou dado margem a imaginar tal possibilidade.

Lobo escreve “No primário são muitas as recordações gostosas... as aulas de Linha, o material dourado de Matemática, as fichas para dar conta durante a semana...” (COLÉGIO SION, 2006, p.149). Todavia, não há menção sobre comentários, embates ou questionamentos envolvendo familiares e práticas relacionadas ao método – talvez porque ficassem fora da perspectiva dessas alunas que eram, então, crianças; ou porque a decisão das famílias por mantê-las no Colégio tenha prevalência factível em suas trajetórias; ou, até mesmo, por estarem escrevendo motivadas por um contexto comemorativo.

O relato da ex-diretora Maria Luisa Xavier Cordeiro sobre o período anterior ao que trabalhou no colégio, quando sua ligação com a escola se dava como mãe de alunas do primário, traça um quadro bastante similar ao de Soeur Maria Cristina em relação à atitude das famílias:

Havia muita dúvida nas famílias. Sempre houve muita proximidade entre a Irmã Cristina com as famílias. A Soeur Cristina chamou as famílias, conversou, disse como iria acontecer o método Montessori, porque que ela acreditava no método.

Apresentou a proposta da Madame Lubienska, porque a Lubienska, além de Montessori, era muito religiosa, tinha uma espiritualidade muito grande. Então, o interessante do Sion é que introduziu toda a espiritualidade da religião dentro do método Montessori, através dos ensinamentos da Lubienska.

Eu estava nessa reunião de pais, como mãe, e havia muita dúvida: “Por que que as crianças vão sentar no chão?”; “Porque é frio e não podem tirar o sapato.”; “Como vão andar sem sapato dentro do colégio, só de meia?”. A Irmã Cristina é que manobrava tudo, ela é bem política e fazia bem aqueles encontros dos pais. Eu não estava o tempo todo lá, estava permanentemente grávida, ia na reunião de pais, mas alguma coisa já ajudava quando ela (Soeur Cristina) precisava. (MARIA LUÍSA XAVIER CORDEIRO, 2018)

No diário das irmãs, a movimentação em relação às famílias também deixa registros. Em 1957, início de fevereiro, as irmãs marcam que:

Notre Mère convocou as mães das meninas do infantil para que Soeur Cristina lhes fizesse uma demonstração sobre o método Lubienska. Para muitas foi uma revelação, ficamos contentes por terem elas amavelmente cedido ao nosso convite. (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1957, n.p.)

As irmãs sabiam que para terem sucesso em relação ao método que propunham, precisariam da adesão dos pais e, por conta disso, tinham como uma das *táticas* o constante contato com as mães. Ainda no final de 1957, registram “Nova reunião com as mães das alunas do pré-primário, para que

tivessem algumas instruções sobre o método Lubienska.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1957, n.p.).

Em janeiro de 1960, as *táticas* empreendidas em relação à aproximação para com as famílias parecem surtir efeito, em 28 de janeiro há o seguinte relato “Apesar dos numerosos Colégios, as famílias têm se apresentado em grande número para pedir matrícula, o que nos põe em grande embaraço, pois as vagas são poucas.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1960, n.p.). Em agosto daquele ano, as dificuldades e o retomar permanente em relação às especificidades do método transparecem no registro de uma das irmãs:

Houve reunião com representantes de pais de cada classe do curso primário. **Trataram de vários assuntos referentes ao método. Muitas dificuldades foram esclarecidas.** Ficou decidido que uma vez por mês Notre Mère convocará os pais para uma reunião. (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1960, n.p., grifo nosso)

Embora não tenham sido encontrados registros que esmiuçassem essas reuniões entre pais e representantes da escola, nem mesmo haja nos registros encontrados detalhamento dessas questões, os relatos das fontes orais oferecem um norte em relação aos questionamentos proeminentes – as crianças sobre o chão era, sem dúvida, um deles.

No mesmo ano, 1960, em novembro, o Colégio se movimenta no sentido de consolidar a relação com os pais; e o faz, oficializa a Associação de Pais e Mestres – APM.

Em setembro do ano seguinte, 1961, indicam as fontes, as irmãs antecipam aos pais planos de expansão do método para o ginásio.

Nova reunião dos pais das alunas do 5º ano. Notre Mère expôs-lhes o nosso desejo de continuarmos com a classe experimental no ginásio. Houve plena aceitação e discutiram sobre vários pontos. (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1961, n.p.)

Antes, portanto, de solicitar aos superiores da ordem – no Rio de Janeiro - para expandir o método, as irmãs se certificaram de que teriam demanda para sustentar a empreitada. Como *tática* esse movimento é importante porque ofereceria suporte para contra-argumentar caso aspectos financeiros fossem suscitados durante a deliberação do assunto.

As reuniões com os pais, porém, não estavam limitadas a essa questão, em 28 de outubro, grafam que “O trabalho de Soeur Maria Cristina junto às mães

teve pleno êxito.” (DIÁRIO DAS IRMÃS, 1962, n.p.). Ao relatar sobre o desfecho de todo o processo com pais, Soeur Maria Cristina afirma:

E foi passando. Também, eu fui pôr um negócio aqui que era uma novidade, aquilo era uma novidade. O essencial do método: o silêncio, o sentar no chão, a escolha que as alunas tinham - umas pegavam o português, outros a matemática, outras os estudos sociais e a gente via ali a vocação da criança. Por exemplo, o boletim não tinha nota - tinha apreciação<sup>85</sup>. Quando eu mandava para os pais, tinha pai que ia até a Secretaria de Educação. Então, um grupo de pais começou a implicar, era a oposição do negócio. Eu não ligava! Eu fui levando, eles amolando e eu levando. Mas eles não tiravam as crianças do colégio! O que eu podia fazer, né? Eu continuei... (SOEUR MARIA CRISTINA, 2018)

De acordo com Certeau (1998), “As táticas são movimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo...” (CERTEAU, 1998, p.102); de fato, Soeur Maria Cristina sugere que continuar apesar dos embates foi importante para a aceitação do método.

A partir de 1963, as reuniões com pais deixam de ser mencionadas nos diários – indicando que foram naturalizadas, diminuídas, ou que a tensão dos pais em relação ao método foi amenizada. Além disso, a nomeação de Soeur Maria Cristina como Conselheira da Educação do Estado, em 1965, pode ter sugerido à parcela de críticos ao método que seriam ineficazes iniciativas que envolvessem a Secretaria da Educação do Estado.

---

<sup>85</sup> Até hoje, o Colégio Sion de Curitiba não registra nota nos boletins, mas conceitos que vão de ótimo à insuficiente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Enquanto a pesquisa é interminável, o texto deve ter um fim, e esta estrutura de parada chega até a introdução, já organizada pelo dever de terminar.*

(CERTEAU, 1982, p. 94)

Contribuir com o campo da produção científica, sempre em expansão e por isso mutável, fluído, requer assumir a impossibilidade de abarcar a verdade sem minimizar a importância da pesquisa para todas as áreas de conhecimento. O texto, sem dúvida, será superado ou servirá de alicerce para que outras pesquisas sejam construídas, assim, em um movimento interminável e rico, a Ciência se expande. Amplo sentido, nessa expansão, esta pesquisa buscou contribuir com as produções sobre métodos de ensino considerados renovadores no Paraná; em sentido estrito, construiu uma narrativa historiográfica acerca do processo de implantação do método montessori-lubienska no Colégio Sion de Curitiba, entre 1956 e 1969.

O método Montessori permeou as discussões relacionadas à educação e às reformas educacionais paranaenses desde o início do século XX, no entanto, a experiência mais duradoura em relação à aplicação desse método – o método continua sendo aplicado no Colégio Sion até o presente momento - deu-se no Colégio Sion. A importância desta pesquisa se deve ainda ao fato de o método de Montessori estar mesclado ao método de Lubienska - já que poucas produções acadêmicas abordam a presença de Lubienska na educação brasileira.

Como objetivo geral, esta pesquisa procurou por *táticas* empregadas no processo de implantação que permitiram ao Colégio Sion usar do método montessori-lubienska como sua *estratégia* pedagógica. Através das fontes, foi possível verificar que as irmãs se articularam para que houvesse a mudança do método empregado no colégio, deixando vestígios, uns mais claros que outros, das *táticas* e *estratégias* empregadas em diferentes *lugares*.

Dentre os objetivos específicos, buscou explorar os *lugares* ocupados pelo Colégio Sion dentro do debate educacional entre católicos – conservadores - e liberais - escolanovistas. Foi possível determinar que, à semelhança de outros

colégios católicos naquele contexto, o método montessori-lubienska apresentou-se como uma saída para a educação católica - aliando mudanças no método educacional, como proposto por expoentes da chamada Escola Nova, a práticas religiosas que eram caras à Igreja. Assim, de certo modo, o Colégio inseriu-se nas práticas experimentais estimuladas naquele contexto, mas preservou o caráter conservador e religioso do processo educativo.

Outro objetivo específico pretendeu contribuir com o debate acerca das presenças e das proposições de Montessori e de Lubienska para a educação nacional e, por extensão, paranaense. Através desta construção foi possível aprimorar a análise das fontes em relação à aplicação do método montessori-lubienska no Colégio, delimitando melhor referências às matrizes teóricas que norteiam o método. Além disso, foi possível perceber que tais delimitações escapam à maioria das fontes consultadas, as quais tendem a trazer o método de modo mesclado a ponto de diluir as perspectivas de cada matriz.

Ainda como objetivo específico, buscou compreender os *lugares* dos sujeitos envolvidos no processo de mudança para o método montessori-lubienska, quais *táticas* e *estratégias* estiveram presentes nesse processo envolvendo relações e conjunturas internas e externas ao Colégio Sion. Foi possível perceber que, como *tática*, as irmãs estabeleceram interlocução com um contexto mais amplo da sociedade paranaense – intelectuais, políticos e gestores – e com um contexto mais amplo dentro da religião católica – diferentes congregações e hierarquias; tais interlocuções foram responsáveis pelo maior reconhecimento que culminou na nomeação de uma delas para atuar no Conselho Estadual de Educação do Paraná, o que alçou as iniciativas em relação ao método montessori-lubienska à *estratégia*, aliando um importante *lugar* de poder, o Estado. Além disso, as irmãs empregaram *táticas* para formar professores - garantindo atendimento da demanda por corpo docente - e para legitimar o método junto a familiares – garantindo a demanda por matrículas.

Assim, a atmosfera matizada no Paraná por iniciativas anteriores relacionadas ao método Montessori, a opção e as iniciativas católicas pelo método montessori-lubienska como saída para o embate entre católicos e renovadores, aliadas à formação que Soeur Maria Cristina recebera de Lubienska na França, permitiram que as irmãs de Curitiba por meio de *golpes de*



*astúcia* organizassem suas *táticas* para garantir o método montessori-lubienska como *estratégia* a partir desse *lugar*: o Colégio Sion.

A construção desta narrativa historiográfica teve como eixo teórico articulador o historiador francês Michel de Certeau, contou com o entrecruzar de diversas fontes coletadas nos arquivos do Colégio e em instâncias externas, tais como residências de ex-alunos, professores e diretores, o Conselho Estadual de Educação, a Universidade Federal do Paraná, a Biblioteca Pública e a Hemeroteca Nacional. Além disso, procurou tecer diálogo com publicações acadêmicas que discutissem os temas abordados, no âmbito nacional e paranaense, a fim de ancorar a tecitura desta pesquisa em produções já constituídas em suas áreas de conhecimento.

Algumas limitações se impuseram durante esta produção, não foi possível ampliar o acesso às fontes por meio de outras unidades do Colégio Sion, como São Paulo e Rio de Janeiro, o que restringiu a perspectiva acerca dos acontecimentos que se deram na Rede em relação ao processo de implantação do método montessori-lubienska. Além disso, nos meses que antecederam o fechamento da pesquisa, o isolamento imposto pela pandemia - da COVID-19 - impediu que a busca por fontes externas ao Colégio fosse ampliada - por exemplo, no Conselho Estadual de Educação e no Arquivo Público.

Outros pontos não abordados - seja pelo limite de tempo, seja pela delimitação do objeto - poderão ser desenvolvidos em outras pesquisas: as fichas elaboradas pelas irmãs para trabalhar o método compreendem todas as disciplinas da grade educativa de então, são sequenciais, e servem como fonte para problematizar, entre outras coisas, como os conteúdos das diversas áreas do conhecimento eram abordados naquele contexto; diversas fontes encontradas no acervo do Colégio compreendem outros recortes temporais - de 1910 ao final da década de 1990 - ou temas, podendo sustentar novas perguntas e proposições de pesquisa, tais como questões ligadas à cultura material (mobiliário), à questão de gênero (o colégio mudou para gênero misto na década de 1960), à questão religiosa (as irmãs de Sion mantêm interlocução com o judaísmo, por conta da origem da Congregação). Além disso, a questão do método montessori-lubienska nos colégios católicos pode ser aprofundada, seja por meio do acervo de outros colégios da Rede, seja por outras Redes que fizeram parte do processo, seja por outras perspectivas - como apropriações.

## REFERÊNCIAS

- ACHNITZ, Sonia Alves. **Violetas do Sion: Memórias de Normalistas**. 2009. Dissertação (Mestrado) - UNINOVE, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/370>. Acesso em: 25 de maio de 2019.
- ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- ALBERTI, Verena. História dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi,(org.). **Fontes Orais**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155-202.
- AVELAR, Gersolina Antonia de. **Renovação educacional católica: Lubienka e sua influência no Brasil**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
- BELLO, Melissa Colbert. **Professoras e Professores em Greve? Memórias Do Congresso do Magistério Público do Paraná (1968)**. 2013. Dissertação (Mestrado) - UFPR, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/35233>. Acesso em: 6 maio 2019.
- BERTUCCI, Liane Maria. Gripe A, uma nova "espanhola"? **Rev. Assoc. Med. Bras.**, São Paulo, v. 55, n. 3, p. 230-231, 2009 . Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ramb/v55n3/v55n3a01.pdf> Acesso em: 16/05/2019.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História – ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRITO, Angela Xavier de. As Congregações de Notre-Dame de Sion: superioridade masculina e subordinação feminina na Igreja católica. **Revista Pro-posições**, v. 25, n. 1. Campinas, 1 abr. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072014000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072014000100005&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 11 maio 2019.
- BOTELHO, Jordana Stella. **Jardins de infância paranaenses: do Programa de Experiências de 1950 ao Regimento e Planejamento de atividades de 1963**. 2012. Dissertação (Mestrado) - UFPR, Curitiba, 2011. Disponível em [http://www.ppge.ufpr.br/teses/M11\\_Jordana%20Stella%20Botelho.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M11_Jordana%20Stella%20Botelho.pdf). Acesso em 11/06/2020.
- BUENO, Manuela Priscila de Lima. **A circulação de ideias da escola nova: perspectiva da vertente católica sobre a prática de ensino (1946-1961)**.

Unesp: Rio Claro. 2013. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/05>. Acesso em: 17/07/2020.

BUFFA, Ester. O Público e o Privado na Educação Brasileira do Século XX. In: **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, Vol. III. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2005, p. 53-67.

BURKE, Peter. Abertura: a Nova História, seu passado e seu futuro. In: **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992, p.7-37.

CAMPOS, Nívio de. **Laicato Católico: O papel dos intelectuais no processo de organização do projeto formativo da Igreja Católica no Paraná: 1926-1938**. 2002. Dissertação (Mestrado) - UFPR, Curitiba, 2002. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/59962/D%20-%20NEVIO%20DE%20CAMPOS>. Acesso em: 17 jul. 2020.

CAMPOS, Nívio de. **Intelectuais paranaenses e as concepções de Universidade: 1892 - 1950**. 2006. Tese (Doutorado) - UFPR, Curitiba, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Desktop/tese%20revisada%20>. Acesso em: 17 jul. 2020.

CAMPOS, Simone Ballmann de. **A institucionalização do método Montessori no campo educacional brasileiro (1914-1952)**. 2017. Tese (Doutorado) - UFSC, Florianópolis, 217. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/186514/PEED1279-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 jan. 2019.

CAMPOS, Simone Ballmann. Erasmo Pilotto e uso do método montessori na alfabetização do Paraná. **Poiésis**, vol.11, nº 20. Santa Catarina, 1 jul. 2017, p. 287-305. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em: 25 de maio de 2019.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nov. 1989, p. 23-35.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. 3ª ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 1998.

COLOMBO, Maria Alzira da Cruz. **Do Exílio à Missão - Congregações Religiosas Femininas Francesas No Brasil - XIX**. 2018. Dissertação

(Mestrado) - PUC, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21341>. Acesso em: 11/06/2020.

COLOMBO, Maria Alzira da Cuz. As congregações religiosas femininas francesas frente às opções de Secularização ou Exílio. **Pro-posições**. Vol 28 n.3, Campinas, 1 set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v28n3/0103-7307-pp-28-3-0374.pdf>. Acesso em: 11 maio 2019.

COSTA, Osmani Ferreira da. Televisão no Paraná: uma história política da implantação dos primeiros canais (1960-1985). **XXVII Simpósio Nacional de História**. Natal, 22 a 26 de julho de 2013. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364438756\\_ARQUIVO\\_ArtigoparaANPUH2013.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364438756_ARQUIVO_ArtigoparaANPUH2013.pdf). Acesso em: 16/09/2019.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio Cunha. Confessionalismo versus laicidade no ensino público. In: **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010, p. 188 - 215.

CUNHA, Maria Teresa. Diários Pessoais: Territórios abertos para a História. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. **O Historiador e suas fontes**. São Paulo: Editora Contexto, 2013, p.251-279.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Alceu Amoroso Lima**. Pernambuco: Editora Massangana, 2010.

DALLABRIDA, Norberto. Das Escolas Paroquiais às PUCs: República, Recatolicização e Escolarização. In: **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, Vol. III. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2005, p. 77-86.

DALLABRIDA, Norberto. Circulação e apropriação da pedagogia personalizada e comunitária no Brasil (1959-1969). **Revista Educação Unisinos**, 22(3):297-304, jul-set 2018. Disponível em: [revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2018.223.08/60746430](http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2018.223.08/60746430). Acesso em 16/09/2019.

DALLABRIDA, Norberto. Circuitos e usos de modelos pedagógicos renovadores no ensino secundário brasileiro na década de 1950. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 22 n. 55, maio/ago. 2018a, p. 101-115.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org). **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 89-125.

GILSOUL, Martine. Consciência e responsabilidade: finalidades sempre atuais na educação, segundo Helena Lubienska de Lenval. In: LENVAL, Helena Lubienska de. **A Educação do homem consciente – Desenvolvimento físico, psíquico e espiritual**. Campinas: CEDET, 2018, p. 07-22 e apêndice 259-274.

GUARIZA, Nadia Maria. **As guardiãs do lar: a valorização materna no discurso ultramontano**. 2003. Dissertação (Mestrado) - UFPR, Curitiba, 2003.

GONÇALVES, Nadia G. GONÇALVES, Sandro A. Desenvolvimentismo e Educação no Paraná (décadas de 1960 e 1970). Maringá: **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 12, n. 2/ n. 3, p. 143-171, 2008.

GONÇALVES, Nadia G. **Conteúdo, Metodologia e Avaliação do Ensino de História**. UFPR: Curitiba, 2011.

HUECK, Kurt. **As florestas da América do Sul: Ecologia, composição e importância econômica**. Ed. da UnB, Polígono (SP), 1972.

LAGE, Ana Cristina Pereira. **A Instalação do Colégio Nossa Senhora de Sion em Campanha: uma necessidade política, econômica e social sul-mineira no início do século XX**. Dissertação (Mestrado) - UNICAMP, Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251511>. Acesso em: 11/05/2019.

LAHUERTA, Milton (1997). Os intelectuais e os anos 20: Moderno, modernista, modernização, in E. Lorenzo & W. Costa, **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**, São Paulo: Editora Unesp, pp. 93-104.

LE GOFF, Jacques. Documento monumento. In: **História e memória**. 5ª Ed. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2003, p.525-541.

LENVAL, H. Lubienska de. **Silêncio, Gesto e Palavra**. Lisboa: Aster, 1959.

LENVAL, Helena Lubienska de. A Educação do Homem Consciente. In: LENVAL, Helena Lubienska de. **A Educação do homem consciente – Desenvolvimento físico, psíquico e espiritual**. Campinas: CEDET, 2018, p. 25-99.

LENVAL, Helena Lubienska de. Espírito e técnica do método montessori. In: LENVAL, Helena Lubienska de. **A Educação do homem consciente –**

**Desenvolvimento físico, psíquico e espiritual.** Campinas: CEDET, 2018, p. 105 -191.

LENVAL, Helena Lubienka de. Como educar a tensão. In: LENVAL, Helena Lubienka de. **A Educação do homem consciente – Desenvolvimento físico, psíquico e espiritual.** Campinas: CEDET, 2018, p. 199-255.

LIMA, Solange Ferraz de; CARVALHO, Vânia Carneiro de. Fotografias: Usos Sociais e Historiográficos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. **O Historiador e suas fontes.** São Paulo: Editora Contexto, 2013, p.29-60.

LIMA, A. A. **Notas para a História do Centro Dom Vital.** Rio de Janeiro: Paulinas, 2001.

LUCA, Tânia Regina de. Fontes Impressas: História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas.** São Paulo: Contexto, 2011, p.111-153.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A Escola Nova no Paraná: Avanços e Contradições. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 5, n. 14, p. 93-100, jul. 2005. ISSN 1981-416X. Disponível em:

<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7355>>.

Acesso em: 13 nov. 2019.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A Pedagogia da escola nova na formação do professor primário paranaense: início, consolidação e expansão do movimento.** (Tese de Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 1992.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e Educação, a construção da memória educativa. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 10 jul./dez., 2005. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38647>. Acesso em 11/06/2020.

MODESÉRT, Claude S.J. **As Religiosas de Nossa Senhora de Sion.** França: M Lescyer et Fils, 1956.

MONTESSORI, Maria. **A criança.** São Paulo: Nórdica, s.d.

MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança – Pedagogia Científica.** Campinas - SP: CEDET, 2017.

MONTESSORI, Maria. **A Educação e a Paz.** Campinas - SP: Papyrus Editora Papyrus, 2004.



MONTESSORI, Maria. **A formação do homem**. Campinas - SP: CEDET, 2018.

MONTESSORI, Maria. **Mente Absorvente**. Rio de Janeiro: Editora Portugália, 1949.

MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente**. Rio de Janeiro, Portugália Editora (Brasil), s.d.

MONTESSORI, Maria. **O segredo da infância**. Campinas - SP: CEDET, 2019.

MONTESSORI, Maria. **Para Educar o potencial humano**. 2ª edição. Campinas - SP: Papyrus Editora, 2004a.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica: a descoberta da nova criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MOREIRA, Laura Leal. **A universidade volante e a formação de professores no interior do Paraná na década de 1960**. 2018. 214 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática. Defesa: Curitiba, 16/02/2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/55921>. Acesso em: 12 ago. 2019.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes Audiovisuais: A História depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2011, p.235-290.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo: Editora da PUC, 1981, p.7-28. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>

NUNES, Maria do Rosado. Freiras no Brasil. In: DEL PRIORE, Mary e BASSANEZI, Carla (orgs.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997, p. 482 - 508.

PERRY, Celma Pinho. Prefácio. In: MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança – Pedagogia Científica**. Campinas - SP: CEDET, 2017, p. 7-12.

PIRES, Bárbara Hungria Dias. **Práticas Pedagógicas Montessorianas: potencialidades e desafios**. 2018. Dissertação (Mestrado) - UFJF, Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6948>. Acesso em: 25/05/2019.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.3-15, 1989. Disponível em: [http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria\\_esquecimento\\_silencio.pdf](http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf)

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar em Revista**. Dossiê História da Educação: instituições, intelectuais e cultura escolar. Curitiba, Editora da UFPR, nr.18, 2001, p.13-28. Disponível:[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-0602001000200003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-0602001000200003&script=sci_abstract&tlng=pt)

REIS, José C. História e verdade: posições. In: **História & Teoria – Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade**. São Paulo: FGV Editora, 2003, p.147-177.

ROHRS, Herman. **Maria Montessori**. Recife: Massagarana, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Revista HISTEDBR**, UNICAMP, 25 ago. 2005. Projeto 20 anos do Histedbr, 2005, Campinas.

SILVA, Alicia Mariani Lucio Landes da. **Tempo de indicar caminhos: o serviço de orientação educacional no Colégio Estadual do Paraná (1968-1975)**. 2008. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/16945>. Acesso: 12/01/2020.

SILVA, João Paulo de Souza da. **Percurso entre modernidades: trajetória intelectual da educadora Eny caldeira (1912-1955)**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/30350>. Acesso em: 20 dez. 2018.

SILVA, João Paulo de Souza da. **Sob o signo da modernidade: educação e psicologia na trajetória intelectual de Eny Caldeira (1912-2002)**. 2019. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/56144>. Acesso em: 25 de maio de 2019

SOUZA, Gizele de. **Instrução, o talher para o banquete da civilização: cultura escolar dos jardins-de-infância e grupos escolares no Paraná, 1900-1929**. (Tese de Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves; ABDALA, Rachel Duarte. A fotografia como fonte para a História da Educação: questões teórico-metodológicas e de

pesquisa. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 177-194, set. 2011. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3745>. Acesso em: 03/05/2020.

VIEIRA, Carina Silva. **Extensão Universitária: concepções presentes na formalização, em propostas e práticas desenvolvidas na Universidade Federal do Paraná (1968-1987)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em [http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2014/m2014\\_Carina%20Silva%20Vieira.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2014/m2014_Carina%20Silva%20Vieira.pdf) . Acesso em 13 de novembro de 2019.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. *In*: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Cinco Estudos em História e Historiografia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-40.

VIEIRA, Carlos Eduardo; MARACH, Caroline Baron. Escola de mestre único e escola serena: realidade e idealidade no pensamento de Erasmo Pilotto. *In*: VIEIRA, Carlos Eduardo (org.). **Intelectuais, educação e modernidade no Paraná (1886-1964)**. Curitiba: UFPR, 2007, p. 269-289.

## FONTES

### ATAS

- CEE. Curitiba. **Ata da comissão de legislação e normas.** 1965 a 1967.
- CEE. Curitiba. **Ata de planejamento.** 1965 a 1969.
- CEE. Curitiba. **Resoluções e pareceres.** 1965 a 1969.
- CEE. Curitiba. **Protocolo de Comissão de Legislação e Norma.** 1965 a 1969.
- COLÉGIO SION. Curitiba. **Ata de exames orais.** 1949 a 1965.
- COLÉGIO SION. Curitiba. **Ata de exames.** 1961 a 1975.
- COLÉGIO SION. Curitiba. **Ata de exames/admissão.** 1963 a 1970.
- COLÉGIO SION. Curitiba. **Ata de relatório do ginásio.** 1960.
- COLÉGIO SION. Curitiba. **Ata de reunião/relatório.** 1963.
- COLÉGIO SION. Curitiba. **Ata dos resultados parciais das provas escritas.** 1949 a 1965.
- CONGREGAÇÃO DAS RELIGIOSAS DE SION. Curitiba. **Ata do Conselho das Religiosas de Sion.** 1960 - 1967.

### DIÁRIOS

- CONGREGAÇÃO DAS RELIGIOSAS DE SION. Curitiba. **Diário das Irmãs.** 1955 - 1968.

### ENTREVISTAS

- ARTIGAS, SUZANA MARIA NOGUEIRA. **Entrevista sobre o Colégio Sion.** Curitiba, 28 de mar. de 2018. Informação verbal.
- CORDEIRO, MARIA LUISA XAVIER. **Entrevista sobre o Colégio Sion.** Curitiba, 25 de jun. de 2018. Informação verbal.
- CRISTINA, SOEUR MARIA. **Entrevista sobre o Colégio Sion.** Curitiba, 05 de set. de 2018. Informação verbal.
- MIRÓ, BETH. **Entrevista sobre o Colégio Sion.** Curitiba, 24 de abr. de 2018. Informação verbal.
- RUELA, VICENTINA F. **Entrevista sobre o Colégio Sion.** Curitiba, 02 de mai. De 2018. Informação verbal.
- SPRENGER, JUÇARA. **Entrevista sobre o Colégio Sion.** Curitiba, 23 de abr. de 2018. Informação verbal.

## FOTOGRAFIAS

AUTOR DESCONHECIDO. **Sala de Aula da primeira turma de jardim do Colégio Sion.** Fonte: Imagem cedida por ex-aluna na primeira turma de jardim a aplicar o método montessori-lubienska. 1956, preto e branco, 15x21.

AUTOR DESCONHECIDO. **Maria Montessori observa crianças fazendo atividades sobre o tapete com material concreto.** Fonte: Acervo da Associação Internacional Montessori, s.d., preto e branco, 15x21.

AUTOR DESCONHECIDO. **Aluna da primeira turma de jardim do Colégio Sion a empregar o método montessori-lubienska desenvolvendo atividade.** Fonte: Imagem cedida por ex-aluna na primeira turma de jardim a aplicar o método montessori-lubienska. 1956, preto e branco, 15x21.

## JORNAIS

Absolutismo Pedagógico. **O Jornal**, São Paulo, 23/03/1932, p.01.

Colégio N. S. de Sion em Curityba. **O Estado (PR)**, Curitiba, 17/09/1937, capa.

Desaparece Tradicional Colégio. **Diário do Paraná**, Curitiba, 24/11/1973, p. 08.

Educação Feminina. **A República**, Curitiba, 16/06/1906, p.01.

Epidemia de Gripe em Curityba. **A República**, Curitiba, 23/01/1919, capa.

Nota. **A República**, Curitiba, 18/06/1906, p. 02.

Nota. **A República**, Curitiba, 09/04/1913, p. 02.

Nota. **A República**, Curitiba, 19/12/1916, capa.

Nota. **A República**, Curitiba, 05/01/1918, capa.

Conferência. **Diário do Paraná**, Curitiba, 14/03/1956, p.07.

O povo foi velar sacerdote querido. **Diário do Paraná**, Curitiba, 17/06/58, p. 08.

Programa de Solenidades da Universidade Federal do Paraná. **Diário do Paraná**, Curitiba, 01/10/1958, p. 06.

Amanhã, o início do curso sobre primário. **Diário do Paraná**, Curitiba, 20/01/1963, p. 06.

## LEGISLAÇÃO

### FEDERAIS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1934.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1946.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1891.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **Coleção de Leis do Império do Brasil** - 1827, pg. 71. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html).

Acesso: 24/06/2019.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases nº 4024/61, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 1961.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 1971.

## **ESTADUAIS**

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Revista Criteria**, nº 1 a 6. Curitiba: jan. a jun., 1965 - 1969.

## **LIVROS**

COLÉGIO SION. **Memórias Sion**. Gráfica Infante: Curitiba, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Anuário da Universidade, 1963-1964**. UFPR, 1965.

## **REGIMENTOS**

COLÉGIO SION. Curitiba. **Regimento Escolar**. 1977, p.3 -59.

## **VÍDEOS**

COLÉGIO SION. **Sion 110 anos**. Curitiba, 21 de dez de 2016. Vídeo no Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vAShBWnSjqU>. Acesso: 23/06/2019



## **APÊNDICES**

### **Roteiro para Entrevista**

#### **Professores**

- Nome.
- Idade.
- Época de vínculo como professor da escola.
- Quando e por quanto tempo entrou em contato com o método montessori?
- Descrição do método.
- Descrição da rotina no contato com o método.
- Descrição do treinamento oferecido pelo colégio para trabalho com o método.
- Dificuldades e tensões observadas.
- Principais dúvidas dos pais.
- Principais dúvidas dos alunos.
- Vantagens observadas na aplicação.
- Gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado?
- Teria material fornecido nos treinamentos da época, cópias, fotografias ou manuscritos?
- Gostaria de indicar alguém para ser entrevistado? Contato.

### **Roteiro para Entrevista**

#### **Alunos**

- Nome.
- Idade.
- Época em que estudou na escola.

- Quando e por quanto tempo entrou em contato com o método montessori?
- Descrição do método.
- Descrição da rotina de sala de aula com aplicação do método.
- Dificuldades encontradas.
- Vantagens encontradas.
- Principais dúvidas dos pais.
- Gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado?
- Teria material da época, como cadernos, boletins, fichas, fotografias?
- Gostaria de indicar alguém para ser entrevistado? Contato.

### **Roteiro para Entrevista**

#### **Pais**

- Nome.
- Idade.
- Época em que o filho estudou na escola.
- Quando e como entrou em contato com o método montessori?
- Por que optou pelo método para seu filho?
- Descrição do método.
- Descrição da rotina de sala de aula com aplicação do método.
- Dificuldades encontradas.
- Vantagens encontradas.
- Principais dúvidas – suas ou do grupo de pais.
- Como eram as reuniões de pais para esclarecimento sobre o método?
- Gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado?
- Teria material da época, como cadernos, boletins, fichas, fotografias, relatórios fornecidos pela escola?
- Gostaria de indicar alguém para ser entrevistado? Contato.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### PESQUISA:

Orientadora: Nadia G. Gonçalves

Pesquisadora: Luciana Aparecida Rodrigues de Souza

Endereço: Rua Pedro Álvares Cabral, 69 casa 11

Fone: (41) 99948-3157

A Pesquisa que ora se apresenta tem cunho historiográfico e está vinculada ao PPGE/UFPR à linha de história e historiografia. A pesquisa versa sobre a história do Colégio Sion em Curitiba/PR. Para tanto, há a necessidade de localização de fontes documentais, tais como fotografias e/ou documentos, assim como de localizar e entrevistar profissionais que exerceram suas atividades nesta instituição.

Sendo assim, convido \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ a participar da presente pesquisa. Neste sentido, solicitamos sua colaboração e participação como voluntário (a) para a coleta de dados.

Ressalta-se que o (a) voluntário (a) tem todo o direito de não autorizar e em qualquer momento da pesquisa interromper sua participação, devendo somente avisar o pesquisador de sua desistência.

Caso concorde, solicitamos a gentileza de concretizar sua concordância, assinando esse termo de consentimento livre e esclarecido.

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do pesquisador responsável**

Luciana Aparecida Rodrigues de Souza

Endereço: Rua Pedro Álvares Cabral, 69 casa 11

Fone: (41) 99948-3157

CPF: 270 049 658 21

## CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Declaro** que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha vontade, aceito participar da pesquisa colaborando com a entrevista sobre o período estudado. Autorizo a utilização dos dados informados por mim, para a realização do estudo.

( ) Autorizo a divulgação do meu nome no corpo da pesquisa.

( ) Não autorizo a divulgação do meu nome no corpo da pesquisa.

Curitiba, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do (a) Entrevistado (a)**